

Handbuch des Hilfsschulwissens

Eine Darreichung für die Zwecke der Hilfsschullehrerprüfung

Von

Franz Frenzel

Hauptlehrer und Leiter der städtischen Hilfsschule
zu Stolp i. Pom.

Zweite vervollständigte und durchgesehene Auflage

Vier Teile und Ergänzungsband **„Einführung in die Kenntnis der geistigen Schwächezustände der Hilfsschüler“**
Von Hilfsschularzt Dr. F. Chotzen in Breslau

Halle a. S. 1922 ◇ Carl Marhold Verlagsbuchhandlung
Verlag der „Hilfsschule“, Organ des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands, der „Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger“, Organ des Vereins für Erziehung, Unterricht und Pflege Geistesschwacher, und des „Hilfsschulkalenders“.

Inhalt.

Geschichte des Hilfsschulwesens

Von

Franz Frenzel

Hauptlehrer und Leiter der städtischen Hilfsschule zu Stolp i. Pom.,
Herausgeber des Hilfsschulkalenders

Zweite, vervollständigte und
bedeutend erweiterte Auflage



Halle a. S. 1921 — Carl Marhold Verlagsbuchhandlung

Verlag der „Hilfsschule“, Organ des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands, der „Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger“, Organ des Vereins für Erziehung, Unterricht und Pflege Geistesschwacher, und des „Hilfsschulkalenders“

Begleitwort.

Wider Erwarten hat das „Handbuch des Hilfsschulwissens" einen so raschen Absatz gefunden, daß schon nach drei Jahren eine neue Auflage nötig wurde. Diese Ausgabe soll denselben Stoff darbieten, und zwar in vervollständigter Weise mit Berücksichtigung der neuesten Forschungsergebnisse auf dem Gebiete des Hilfsschulwesens. Bei meinen Darlegungen habe ich mich der möglichsten Sachlichkeit befleißigt und fern von lieblosem Aburteilen gehalten. Ich bin mir sehr wohl bewußt, daß auch diese meine Arbeit gar manche Schwächen in sich trägt. Sie ist in Liebe zur Sache geschrieben, der meine Lebensaufgabe gilt. Jede mir zukommende Berichtigung werde ich dankbar annehmen. Allen meinen Kollegen, die mich bei der Arbeit durch Rat und Tat unterstützt haben, spreche ich hiermit von ganzem Herzen meinen Dank aus.

Stolp i. Pom., Ostern 1921.

Franz Frenzel.

Inhaltsverzeichnis.

Allgemeines, Geschichtsquellen und Zeitabschnitte.

Die Geschichte des Hilfsschulwesens ist leider bisher nur sehr spärlich bearbeitet, ein Umstand, der darin seine Ursache haben dürfte, daß die Hilfsschulbewegung erst ein junger Zweig an dem großen Stamme der Pädagogik ist. Nachrichten aus älterer Zeit über die Versorgung der Geistesschwachen besitzen wir nur äußerst wenig. Scheinbar herrschte damals die Ansicht vor, daß es sich nicht verlohne, den geistig Armen, den Stiefkindern der Natur, besondere Sorgfalt und Behandlung angedeihen zu lassen. Bekannt dürfte es sein, daß bei den Spartanern Schwächlinge aller Art aus der Welt geschafft wurden. Das Christentum, dessen Gründer sich der Armen und Gebrechlichen besonders mitleidsvoll annahm, besserte zunächst das Los dieser Unglücklichen im wesentlichen auch nicht, obwohl sich nach seiner Lehre liebevolles Erbarmen und menschliches Mitleid diesen bedauernswerten und vielfach dem Spotte der Umgebung ausgesetzten Geschöpfen am ehesten helfend hätten zuwenden müssen.

Im Koran der Muhammedaner, der heiligen Urkunde ihrer Religion, ist ihnen die Fürsorge für die Schwachsinnigen zur Pflicht gemacht. Es heißt daselbst an einer Stelle: „Gib den Schwachsinnigen nicht die Mittel, die Gott dir gegeben hat, um sie für sie aufzubewahren; sondern unterhalte sie aus denselben, kleide sie und rede freundlich mit ihnen."

Die Anfänge der deutschen Kultur im Mittelalter lassen vereinzelte Fürsorgebestrebungen für die „fatui homines" erkennen. Daß dieselben jedoch nur in den damaligen Bildungsstätten, den Klöstern, zu suchen waren, darf nicht weiter wundernehmen. Es wird uns bereits aus der Zeit vor dem ersten Jahrtausend berichtet, daß in dem alten Kloster zu St. Gallen, einem damaligen wissenschaftlichen und kulturellen Zentralpunkte, die gelehrten Mönche es nicht unter ihrer Würde hielten, einem geistesschwachen, allerdings adeligen Sproß nicht nur eine entsprechende Bildung zu vermitteln, sondern ihn auch in den Schoß ihres Konvents als dienenden Bruder aufzunehmen. Dieser blödsinnige Heribald, der durch und mit Scheffels Ekkehard in der belletristischen Literatur einige Berühmtheit erlangt hat, ist also gewissermaßen das erste bekannte pädagogische Beispiel unseres Sondergebiets. Die Chroniken des Klosters schildern den Fall immer-

hin mit einer gewissen Ausführlichkeit, woraus zu entnehmen ist, daß die geistlichen Herren dem Zögling ganz außergewöhnliches Interesse widmeten. Und sollte unsere Hochachtung vor letzteren sich auch etwas mindern, da der schwachsinnige Heribald vielleicht nur seines Erbes wegen dem Kloster als annehmbarer Insasse wert erschien, so hat das an und für sich nicht viel zu sagen. Die mit großem Eifer betriebene Bildung desselben erhält durch ihre Priorität immerhin eine gewisse Bedeutung.

Auch in den sog. Narrenhäusern des Mittelalters fanden hin und wieder einige Kinder, „so nitt bei Sinnen waren", Aufnahme, wie z. B. ein Knabe zu Nürnberg im Jahre 1589 und zwei Mädchen in dem Würzburger Juliushospital im Jahre 1590. Jedoch fehlen darüber genaue Nachrichten. Im übrigen gestaltete sich das Los der Idioten und Schwachsinnigen nicht im geringsten anders als das der anderen Geisteskranken, die, sofern sie nicht gemeingefährliche Neigungen bekundeten, sich selbst überlassen blieben.

Selbst die Reformation, die auf vielen Gebieten einen Umschwung zum Besseren herbeiführte, änderte an dem Schicksal der geistig Verkümmerten nicht viel. Man glaubte in jener Zeit noch vielfach an Dämonen und hielt rätselhafte und unerklärliche Erscheinungen — u. a. auch die Geisteskranken und Geistesschwachen — für dämonische Wesen, gezeugt von den finsteren Mächten böser Geister. Es wird sogar berichtet, daß selbst Luther an Dämonen glaubte und blödsinnige Menschen für Kinder des Teufels ansah — Wechselbälge, Kielkröpfe usw. Damals blühte auch noch an vielen Orten der Hexenglaube und die Hexenverfolgung. Neuere Forschungen lassen vermuten, daß viele der vermeintlichen Hexen und Zauberer geisteskranke bzw. geistesschwache Personen waren. Mit dem Aufblühen der Naturwissenschaften nahm der Dämonen- und Hexenglaube allmählich ab, und eine vernünftige Auffassung bezüglich der Geisteskrankheiten, namentlich auch hinsichtlich der Geistesschwäche, verbreitete sich unter der Menschheit, und damit wuchsen auch weitere Bestrebungen, jenen Unglücklichen zu helfen.

Die Geschichte der Schwachsinnigenbildung ist mit der Geschichte der Behandlung der Geisteskranken, Irrsinnigen, Kretinen, Taubstummen usw. verquickt, so daß es schwer hält, genaue Sonderaufzeichnungen über sie zu gewinnen. Man findet mit ganz wenigen Ausnahmen aus der Zeit der ersten zuverlässigen, literarischen Darstellungen dieser Gebiete, das ist etwa der Anfang des 19. Jahrhunderts, nur in größeren gelehrten Büchern einige skizzenartige Aufzeichnungen über die Bildungsbestrebungen zum Besten geistesschwacher Wesen (Idioten). Die historischen Vermerke rühren in der Regel von Ärzten her. Später, besonders als eine weitere Verbreitung der Bildungsbestrebungen sich an-

bahnte, wurden diese Nachrichten von einzelnen Männern gesammelt und zu mehr oder weniger umfassenden Übersichten zusammengestellt, meist von stark örtlicher Färbung. Solche Übersichten finden sich in den Werken mancher Verfasser als Anhänge oder Beigaben vor, wie z. B. in dem Werke von Esquirol: Allgemeine und spezielle Pathologie und Therapie der Seelenstörungen, Leipzig 1827. Griesinger bringt in seinem Buche: Die Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten, Stuttgart 1861, ebenfalls historische Notizen, desgl. Brandes in seiner Schrift: Der Idiotismus und die Idiotenanstalten, Hannover 1862. Diese vorzügliche Schrift, für Ärzte und Lehrer bestimmt, ist das Ergebnis einer Reise, die Dr. B. 1861 im Auftrage des Hannoverschen Ministeriums des Innern behufs Besichtigung der bedeutendsten Idiotenanstalten Deutschlands gemacht hatte. Seiner unermüdlichen Arbeit war es zu verdanken, daß 1862 die Idiotenanstalt zu Langenhagen errichtet wurde.

Umfangreicher sind die geschichtlichen Angaben bei Sengelmann in seinem Systematischen Lehrbuche der Idiotenheilpflege, Norden 1885. Sengelmann gab 1885 unter dem Titel „Idiotophilus" ein dreibändiges Werk heraus, dessen erster Band das eben erwähnte Lehrbuch darstellt. Der zweite Band bringt Aphorismen, welche allen Idiotenfreunden, besonders aber den Lehrern, Pflegern und Hilfsarbeitern der Idiotenanstalten die nötigen Winke für eine wirksame Ausübung ihres Dienstes bieten wollen. Der dritte Band gibt Bilder aus dem Leben der Idioten und der Idiotenanstalten, um durch diese Schilderungen Teilnahme in weiten Kreisen der menschlichen Gesellschaft für die Idioten und für die Arbeit an ihnen zu erwecken und zu fördern. Von dem ganzen Werke ist besonders das Lehrbuch wichtig und verdient auch jetzt noch eine gewisse Beachtung. Es war lange Zeit hindurch die einzige maßgebende Schrift für die Bestrebungen und Arbeiten auf dem Gebiete des Idiotenbildungswesens in Deutschland. Der Inhalt umfaßt einen theoretischen, einen historischen und einen praktischen Teil. Im ersten wird die Ontologie, Symptomatologie und Ätiologie der Idiotie behandelt. Der zweite bringt eine kurze Geschichte des Idiotenwesens, eine Übersicht über die Idiotenanstalten, sowie eine ziemlich umfangreiche und zuverlässige Literaturzusammenstellung bis zum Jahre 1885. Der dritte verbreitet sich über die Einrichtung der Idiotenanstalten, über das Personal, über den Unterricht (Unterrichtsgegenstände), die Beschäftigung, die Erholung, die Gesundheitspflege, den Verkehr und die Tagesordnung. Die Darstellungen sind knapp, aber klar und bekunden viel Sachverständnis und praktische Erfahrung in fast allen Angelegenheiten des Idiotenbildungswesens.

Am wertvollsten aber ist das Werk von Gerhardt:

zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland, Alsterdorf 1904. Der Verfasser gibt neben einer eingehenden historischen Übersicht auch die Lebensbeschreibungen hervorragender Idiotenbildner und Proben aus ihren Werken in zeitlicher Reihenfolge wieder. In Seguins Buch: Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode, New York 1866, deutsche Ausgabe 1912 von Krenberger, sind vom Übersetzer gleichfalls wichtige geschichtliche Notizen beigegeben, die sich in der Hauptsache jedoch nur auf Richtigstellungen anderweitiger Angaben beziehen. Große Verdienste um geschichtliche Forschungen hat sich Kirmße, Idstein i. Taunus, erworben, der viele Aufsätze in den verschiedensten Zeitschriften veröffentlicht und auch für den „Hilfsschulkalender" die geschichtlichen Angaben besorgt hat. Von Kirmße rühren sämtliche lebenskundliche Vermerke in dem „Enzyklopädischen Handbuch der Heilpädagogik" her. Des weiteren finden sich geschichliche Nachrichten in den Anstaltsberichten einzelner Idiotenanstalten vor; doch haben diese leider noch nicht genügende Bearbeitung gefunden. Äußerst wertvoll sind die geschichtlichen Aufzeichnungen in den beiden Werken: Deutsche Anstalten für Schwachsinnige, Epileptische und psychopathische Jugendliche, und Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild, Halle 1912 und 1913. Schließlich mögen noch einige andere Werke genannt werden, die ebenfalls geschichtliche Aufzeichnungen bieten:

1. Reinke, Die Unterweisung und Erziehung schwachsinniger Kinder. Berlin 1897.
2. Frenzel, Die Hilfsschulen für schwachbegabte Kinder. Hamburg 1903.
3. Maennel, Vom Hilfsschulwesen. Leipzig 1905.
4. Boodstein, Die Erziehungsarbeit der Schule an Schwachbegabten. Berlin 1908.
5. Bösbauer, Miklas, Schiner, Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge. 2. Auflage. Wien 1909.
6. Kirmße, Weises Betrachtung über geistesschwache Kinder. Langensalza 1911.
7. Fuchs, Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. 2. Auflage. Gütersloh 1912.
8. Heller, Grundriß der Heilpädagogik. 2. Auflage. Leipzig 1912.

Die Schrift Reinkes enthält in der Hauptsache einen Reisebericht, in welchem der Verfasser über seine im Auftrag der Diesterweg-Stiftung unternommene Reise zur Besichtigung der Schulen für schwachsinnige Kinder in Braunschweig, Elberfeld, Düsseldorf, Köln, Frankfurt a. M., Leipzig und Dresden berichtet. Die einzelnen Berichte behandeln in derselben Reihenfolge: 1. die geschichtliche Entwicklung der Schule, 2. den Schulraum, 3. die Auswahl und Aufnahme der Kinder, 4. den Austritt derselben, 5. die Organisation der Schule, 6. den eigentlichen Unterrichtsbetrieb und den Lehrplan, 7. die besonderen erziehlichen Maßnahmen, 8. den Erfolg, 9. die Stellung, Ausbildung und Besoldung des Lehrpersonals und 10. die Kosten, welche der Gemeinde durch die Hilfsschule erwachsen. Im zweiten Teil versucht der Verfasser, das ganze in Rede stehende Gebiet nach seiner geschichtlichen Entwicklung und seiner pädagogischen Bedeutung übersicht-

lich darzustellen. Wir erhalten kurze geschichtliche Angaben über die Entwicklung des Hilfsschulgedankens, werden über die Arten und Grade des Schwachsinns belehrt und mit den bisherigen Bestrebungen für die Erziehung und Unterweisung Schwachsinniger bekannt gemacht. Des weiteren spricht der Verfasser noch über den Lehrplan und die Unterrichtsgegenstände der Hilfsschule und über die besondere Ausbildung der Lehrkräfte. Der Schluß bringt eine beachtenswerte Literaturübersicht.

Maennel gibt ein genaues und ziemlich zutreffendes Bild der deutschen Hilfsschule. Seine Schrift erscheint deshalb für Einführungszwecke sehr geeignet. Der Verfasser verbreitet sich über folgende Punkte: Zur Geschichte des Hilfsschulwesens, Veranlassung zur Gründung von Hilfsschulen, das Aufnahmeverfahren, die Eltern und die Lebensverhältnisse der Hilfsschüler vor und während der Schulzeit, die Gesundheitsverhältnisse der Hilfsschüler, der Hilfsschüler und seine Charakteristik, das Hilfsschulhaus, die Klasseneinteilung und die Schülerzahl in jeder Hilfsschulklasse, der Stundenplan, der Lehrplan, das Lehrverfahren, von der Erziehungsweise in der Hilfsschule, die Vorbereitung des Hilfsschülers für die kirchliche Gemeinde, Gemeinde und Staat in ihrem Verhältnis zur Hilfsschule, Lehrer und Leiter der Hilfsschule und die Bedeutung der Hilfsschule für die Pädagogik.

Boodsteins Buch will in erster Linie angehenden jüngeren Lehrern ein Wegweiser sein, da die vorhandenen Werke sich meist an schon ältere und erfahrene Lehrer wenden. Dann aber denkt der Verfasser auch an die Schulverwaltungen und Aufsichtsbehörden, um diesen seine Erfahrungen und Ratschläge zu unterbreiten. Überhaupt will er Erwägungen anregen, die Lehrenden, Eltern und Behörden vielleicht bisher ferne lagen. Einleitend verbreitet er sich über die volkswirtschaftliche und humanitäre Seite der Hilfsschulfrage und über Vorschläge zur Beseitigung der Bildungsgegensätze im deutschen Volke. Dann beantwortet er die Frage: Was ist zur Erreichung der angegebenen Zwecke bisher geschehen? Hierbei beleuchtet er das ganze Gebiet der Heilpädagogik unter besonderer Hervorhebung der Schwachsinnigenfürsorge. Im folgenden Abschnitte befaßt er sich eingehend mit der schwachen Begabung, mit der Organisation und den Unterrichtsgegenständen der Hilfsschule, wobei er namentlich die technischen Fächer einer umfassenden Besprechung unterzieht. Im nächsten Abschnitte bespricht er die Erziehungsprobleme. Hierauf verbreitet er sich über verschiedene Wohlfahrtseinrichtungen und Fürsorgebestrebungen, sowie über die Fortbildung. Zum Schlusse spricht er noch über die Lehr- und Pflegekräfte der Hilfsschule, über den Hilfsschularzt, über ein ideales Heim für die Schule und über persönlichen und wirtschaftlichen Rechtsschutz früherer Zöglinge. — Man wird von der Fülle des Gebotenen fast erdrückt und ermüdet auch leicht beim Lesen, weil die Darstellung zu weitgehend und zu lehrhaft ist. Für Einführungszwecke fällt daher wenig Gewinn ab.

Das Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge von Bösbauer, Miklas und Schiner weist eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Fuchsschen Buche auf, namentlich in der Stoffauswahl. Es behandelt folgende Punkte: Das Wesen des Schwachsinns, seine Arten, seine Symptome, seine Ursachen, Maßnahmen zu seiner Verhütung, Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge, Erziehung und Behandlung der Schwachsinnigen, Erziehungsformen, Organisation des Anstalts- und Hilfsschulwesens, Unterricht, Persönlichkeit des Erziehers, Fürsorge für die aus Anstalten und Hilfsschulen entlassenen Schwachsinnigen, Rechtsschutz und Militärdiensteignung Schwachsinniger und Bibliographie der Schwachsinnigenfürsorge, des Hilfsschulwesens und der verwandten Gebiete. — Danach bietet die Schrift eine Psychologie des schwachsinnigen Kindes, eine kurze Geschichte der Erziehung Schwachsinniger, eine gedrängte Heilpädagogik und Didaktik, ein Bild der Fürsorgebestrebungen für Schwachsinnige und eine Literaturübersicht des

Schwachsinnigenbildungswesens. Diese Reichhaltigkeit des Inhalts rechtfertigt wohl die Bezeichnung Handbuch, liegt aber sonst nicht im Interesse einer gründlichen wissenschaftlichen Verarbeitung des Stoffes. Doch für Einführungszwecke wird das Buch immerhin einen zuverlässigen und brauchbaren Führer abgeben. Die geschichtlichen Ausführungen sind für unsere Zwecke zu dürftig.

Von dem Fuchsschen Buche erschien die erste Auflage 1899. Der Verfasser sucht darin die schwachsinnigen Kinder nach ihrer Gesamtverfassung zu schildern und aus den Darlegungen Richtlinien für die sittliche und intellektuelle Rettung dieser Kinder abzuleiten. Die zweite Auflage ist wesentlich anders gestaltet. Sie stellt ein ziemlich umfassendes Lehrbuch der Hilfsschulpädagogik dar und gliedert sich in drei Hauptteile. Der erste Teil bringt die Geschichte des Hilfsschulwesens, der zweite behandelt das Hilfsschulkind — Psychopathologie des Schwachsinns — und der dritte bietet eine weitgehende Hilfsschulpädagogik. In diesem Teile wird auch die Fortbildungsschule, die Hilfsschulerziehung, die Hilfsschulfürsorge und die Hilfsschullehrerfrage erörtert. — Das Buch ist kurz vor Erlaß der preußischen Hilfsschullehrerprüfung erschienen und darum nicht ganz für diesen Zweck zugeschnitten. Trotzdem war es die einzige Schrift, nach welcher die angehenden Hilfsschullehrer sich für diese Prüfung vorbereiten konnten. Schade nur, daß in ihr manche Einzelheiten des heilpädagogischen Unterrichts zu knapp berücksichtigt worden sind. Der geschichtliche Teil ist sehr wertvoll und bietet eine sachgemäße Darstellung der gesamten Hilfsschulbewegung.

Der Hauptwert der Hellerschen Schrift liegt in der Darbietung der für den Lehrer schwachsinniger Kinder in Betracht kommenden Grenzwissenschaften, hauptsächlich der Psychiatrie. Das Buch besteht aus zwei Teilen, von denen der erste den kindlichen Schwachsinn, der zweite die nervösen Zustände des Kindesalters, ihre pädagogische Therapie und Prophylaxe behandelt. Der erste Teil bringt folgende Kapitel: Definition und Einteilung des Schwachsinns, Komplikationen des Schwachsinns (Moralische Entartung, Epilepsie, Chorea, Tik, Masturbation), Sprachstörungen, die Symptome und die Ursachen des Schwachsinns, besondere Formen des Schwachsinns (Infantilismus, Kretinismus, Mongolismus), die heilpädagogische Erziehung und der heilpädagogische Unterricht, Geschichte und gegenwärtiger Stand der Schwachsinnigenfürsorge. Der zweite Teil umfaßt folgende Kapitel: Die nervöse Konstitution, die psychopathischen Konstitutionen, die Hysterie, Fürsorgeerziehung und Heilpädagogik. — Die geschichtlichen Angaben erstrecken sich auf die Seiten 380 bis 442 und behandeln folgende Punkte: Erste Versuche — Guggenbühl — Itard — Seguin (ausführlich) — Deutsche Heilpädagogik — philantropisch-charitative Richtung: Probst (ausführlich) — Disselhoff — Sengelmann — Kern — Saegert — Medizinische Richtung: Brandes — Hilfsschule und ihre Entwicklung (Stötzner) — Mannheimer System — Charlottenburger System — Österreich: P. Frank — Georgens und Deinhardt (ausführlich) — Amerling — Antensteiner — Vereinsfürsorge für Schwachsinnige — Tagesanstalt — Arbeitslehrkolonie — Anstalten — Koëdukation.

Von demselben Verfasser erschien im Jahre 1911 bei Hugo Heller & Cie. in Wien eine Schrift unter dem Titel: Über Psychologie und Psychopathologie des Kindes, worin in gemeinverständlicher Weise kurze und meist zutreffende Belehrungen über diese Wissenschaften geboten werden.

Aber auch alle diese Werke bringen nur Zusammenstellungen der wichtigsten geschichtlichen Tatsachen, weniger auf Grund eigener Forschungen als vielmehr an der Hand von Entlehnungen aus der bisherigen Literatur des Schwachsinnigenbildungswesens. Da die ersten Bestrebungen der Schwachsinnigen-

fürsorge an die Wirksamkeit der Idiotenanstalten geknüpft sind, so können wir von einer Geschichte des Hilfsschulwesens erst mit der Entstehung der eigentlichen Hilfsschulbewegung in Deutschland sprechen, werden aber auch schon aus der vorhergehenden Zeit einige Männer namhaft machen müssen, die den Hilfsschulgedanken bereits erfaßt und in ihren Bestrebungen auch größtenteils zu verwirklichen gesucht hatten. Es sei hier aber ausdrücklich hervorgehoben, daß die Anstalten für Erziehung und Unterricht geistesschwacher Kinder (Idiotenanstalten) als die eigentliche Mutter der Schwachsinnigenbildung bezeichnet zu werden verdienen, von denen sich später als Töchter die Hilfsschulen abgezweigt haben.

Den Versuch, die Geschichte des Hilfsschulwesens in charakteristische Zeitabschnitte einzuteilen, haben bereits einige Fachmänner mit mehr oder weniger glücklichem Erfolg gemacht; doch fehlt den von ihnen aufgestellten Zeiträumen vielfach noch das bestimmte charakteristische Merkmal.

Fuchs unterscheidet folgende Zeitabschnitte:

1. Die Fürsorge für die tiefstehenden Geistesschwachen. Die Zeit vor 1864.
2. Die Entstehung des Hilfsschulgedankens und seine erste Verwirklichung. 1864 bis 1881.
3. Der Aufschwung der Hilfsschulbewegung und die Gründung selbständiger Hilfsschulen. 1881 bis 1903.
4. Die genauere Differenzierung des Schülermaterials und der Ausbau der Hilfsschule. Von 1903 an.

Es ist diese Einteilung eine durchaus berechtigte, und ich schließe mich im wesentlichen an sie an, ziehe aber die Grenzen in etwas anderer Richtung.

1. Zeitabschnitt: Vorläufer der Hilfsschulbewegung. Die Zeit bis zum Ende des Jahres 1863.

2. Zeitabschnitt: Die Gründung der ersten Hilfsschulen. Die Zeit von 1864 bis 1886. Beginn mit dem Erscheinen der Stötznerschen Schrift: Schulen für schwachbefähigte Kinder; erster Entwurf zur Begründung derselben. Es werden im Sinne der Stötznerschen Anregungen die ersten, meist schon selbständigen Hilfsschulen gegründet: Dresden 1867, Gera 1874, Elberfeld 1879, Leipzig und Braunschweig 1881, Dortmund und Halberstadt 1883, Krefeld und Königsberg i. Pr. 1885, Cöln und Reichenbach i. Vogtl. 1886. Klärung und erste Verwirklichung des Hilfsschulgedankens. Anfänge der Hilfsschulliteratur.

3. Zeitabschnitt: Die rasche Verbreitung der Hilfsschulen. Die Zeit von 1887 bis Ende 1904. Eingeleitet wurde dieser Zeitabschnitt mit der Annahme des bekannten Kielhornschen Leitsatzes auf der deutschen Lehrerversammlung zu Gotha im Jahre 1887. Gründung des Hilfsschulverbandes im

Jahre 1898. Zahlreiche literarische Erscheinungen über das Hilfsschulwesen. Zahl der Hilfsschulen am Ende dieser Periode etwa 150 mit 700 Klassen und rund 15 000 Schülern.

4. Zeitabschnitt: Die innere Ausgestaltung der Hilfsschule und die Begründung einer Hilfsschulwissenschaft. Die Zeit von 1905 an. Erlaß des preußischen Unterrichtsministers vom 2. Januar 1905 mit maßgebenden Bestimmungen von grundlegender Bedeutung für die innere Hilfsschulentwicklung. Gründung einer eigenen Zeitschrift. Anwachsen der wissenschaftlichen Hilfsschulliteratur. Einführung der Hilfsschullehrerprüfung.

Kirmße bringt in der Hilfsschule Jahrg. 1918 Heft 9 zwei Übersichten, eine nach äußeren und eine nach inneren Gesichtspunkten aufgestellte, als maßgebende Zeitabschnitte der Hilfsschulentwicklung. Seine erste Übersicht weist folgende Zeitabschnitte auf:

1. Zeitabschnitt: Vorläufer der Hilfsschule: Von Guggenmoos' und Weises hilfsschulähnlichen Bestrebungen bis zur Errichtung einer Nachhilfeklasse in Dresden. — Die Zeit von 1816 bis 1867.

2. Zeitabschnitt: Das zahlenmäßig langsame Anwachsen von Hilfsschuleinrichtungen und die Widerstände gegen sie im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Das Hilfsschulwesen von der Reichsgründung bis zum Vereinszusammenschluß der Hilfsschullehrerschaft. Die Zeit von 1874 bis 1898.

3. Zeitabschnitt: Die rasche Vermehrung der Hilfsschulen im neuen Jahrhundert. Der siegende Hilfsschulgedanke seit dem Bestehen des deutschen Hilfsschulverbandes. Die Zeit von 1899 an.

Die zweite Übersicht bietet folgende Zeitabschnitte:

1. Zeitabschnitt: Vorläufer der Hilfsschulpädagogik. Von Jordan, dem Verfasser der „Leyenschul", bis zu Milde, dem Herausgeber eines fast modernen Anschauungen entsprechenden „Lehrbuches der Erziehung", auch für schwachsinnige Kinder im Rahmen der Volksschule. Die Zeit von 1533 bis 1813.

2. Zeitabschnitt: Die Entstehung der Fachliteratur auf Grund praktischer Erfahrungen. Von Weise, dem Verfasser des zeitlich ersten fachmännischen Leitfadens, bis zu Stötzner, dem Bearbeiter eines ersten Entwurfes zur Begründung von Schulen für schwachbefähigte Kinder. Die Zeit von 1820 bis 1864.

3. Zeitabschnitt: Die Entwicklung der Hilfsschulpädagogik auf breiterer Grundlage und in teilweiser Anlehnung an die Unterrichtsergebnisse der Idiotenanstalten. Von K. Barthold, dem Verfasser der ersten Fibel für Schwachsinnige, bis zu dem Zeitpunkte der Benutzung des vom Lehrerkollegium der Leipziger Hilfsschule geschaffenen Lesebuches für Hilfsschulen. Die Zeit von 1865 bis 1900.

4. Zeitabschnitt: Die Ausgestaltung der Hilfsschulerziehung auf der Grundlage der eigenen Erfahrungen. Die Zeitspanne des Erscheinens einer zahlreichen Fachliteratur nebst Gründung einer Monatsschrift für die gesamten Interessen der Hilfsschule

und ihrer Lehrer, der privaten Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte und des Einsetzens der gesetzlichen Regelung des Hilfsschulwesens. Die Zeit von 1901 bis 1913.

5. Zeitabschnitt: Schaffung der Unterlagen für den Ausbau der wissenschaftlichen Bearbeitung und methodischen Durchforschung des Fachgebietes. Die Periode der systematischen Ausbildung und Verwendung der Lehrkräfte von dem Zeitpunkte des Inkrafttretens eines preußischen Gesetzes für die Hilfsschullehrerprüfungen. Die Zeit von 1914 an.[1])

I. Zeitabschnitt.

Vorläufer der Hilfsschulbewegung.

Die Zeit bis zum Ende des Jahres 1863.

Eine der ältesten literarischen Erscheinungen auf dem Gebiete des Schwachsinnigenbildungswesens dürfte die unter dem Titel „Leyenschul" im Jahre 1533 herausgegebene Schrift eines Peter Jordan in Mainz sein. Über J.s Persönlichkeit ist wenig bekannt geworden; man weiß nur, daß er eine Druckerei in Mainz besaß, aus welcher in den Jahren 1533 bis 1535 eine Anzahl von Drucken hervorging. Der vollständige Titel des erwähnten Werkchens lautet:

Leyenschul.

WJe man Künstlich
vnd behend/ schreyben vnnd
lesen soll lernen. Darneben
auch eyn vntherricht/ wie die vngele
rigen köpff/ so eyns grobe verstands
seyn/ on buchstaben/ durch figu-
ren vn Caracteren/ so jnen
selbst anmutig/ aller-
ley zur noturfft
anzuschrei
ben vnd zu lesen/ sollen vnder-
weyßt werden.

(Getruckt zu Meyntz bey Peter
Jordan/ woned zur Gülden Led
derhosen/ vff dem Graben.

---

[1]) Zur Beurteilung dieser Vorschläge siehe meinen Aufsatz: Die Entwicklungsperioden der Hilfsschule, in der „Hilfsschule" Jahrg. 1919 H. 4.

Über die Anlage des Büchleins und seinen Inhalt lassen wir einige Ausführungen Kirmßes aus der Zeitschrift für Kinderforschung Jahrg. 16, 8, folgen.

„Ihrer stofflichen Grundlage nach lehnt sich die „Leyenschul" stark an „Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen" von Valentin Ickelsamer an, mit der manches fast wörtlich übereinstimmt, und deren erste Ausgabe bereits 1527 erschienen war. Die „Leyenschul" darf als die früheste Hindeutung auf den Schreibleseunterricht angesprochen werden. Daneben waren beide, sowohl Ickelsamer wie Jordan, Anhänger der Lautiermethode, die erst Jahrhunderte später durch Heinrich Stephani, 1761 bis 1850, in ihrem Werte erkannt und dem allgemeinen Schulgebrauche zugeführt wurde.

Wenden wir uns nunmehr den Ideen Jordans zu, die den Geistesschwachen gelten. Schon der Titel drückt dies klar und deutlich aus, wenn er sagt: „Darneben auch eyn vntherricht, wie die vngelerigen köpff, so eyns grobe verstands seyn ... sollen vnderweißt werden." Daß es sich hier nur um geistig defekte Kinder gehandelt haben kann, liegt klar auf der Hand. Aber wird man fragen: Wie kam dieser Peter Jordan dazu, an die Schwachbegabten zu denken? Nun, als verständigem Manne, der sich neben seinem Berufe gewiß auch als „Schulmeister" betätigte, waren ihm die ungelehrigen Köpfe nicht gleichgültig gewesen, er hatte ihnen vielmehr Beachtung geschenkt und darüber nachgedacht, wie man ihnen durch Unterricht beikommen könne. Die Abcbücher seiner Zeit waren ihm bekannt, denn er bemerkt selbst, daß er „solcher büchlein viel vber lesen, hatte jedoch vnther allen keyns gefunden daß des lobs wirdiger ist / dan eins / so Valentin Ickelshamer beschrieben hat / durch welches ich auch bin verursacht worden / Diß meyn büchlein zu trucken, Dann ich furwar seyner meynung / so viel ich des verstanden / nach gefolgt hab / vnnd meynen vnuerstand auß seynem schreybenn / zu besserem verstandt erweytert hab." Diese Ickelsamersche „rechte weis", in der sich die Worte finden „vnnd mus ein grober vngeschickter kopff sein / ders nicht ergreiffen wölt / wenn er der buchstaben / nach rechter art vnd erfindung / wie hernach meldung dauon geschehen wird / berichtet were", mag ihn aber dazu angeregt haben, seine Schrift speziell für solche „vngeschickten köpff" mit zu bestimmen. Wie er einerseits recht bescheiden von seinem Wissen und Können denkt, z. B. Ickelsamer gegenüber, so ist er andererseits sich dessen klar bewußt, daß er mit seinem Werkchen eine besondere Leistung vollbracht habe, denn er wünscht dieses nicht etwa als Lehrmittel für die Hand des Schülers, sondern als Leitfaden in derjenigen des Lehrers, damit die „anfahendt schuler .... bald zum lesen geschickt werd / dann es wirt doch keymer von jm selbs gelert / er hab dann vorhin eyn vnderweiser vnn schulmeyster." Wenn man bedenkt, daß schwachsinnige Kinder nicht in der Lage sind, Lehrmittel ohne Anleitung recht zu gebrauchen, so wird der Hinweis auf eine solche ohne weiteres verständlich.

Jordan hält in seiner „Leyenschuol" in erster Linie aufs Lesen und erst in zweiter Linie aufs Schreiben. Die Anweisungen hinsichtlich der Schwachen nehmen auf beides Bezug. Nachdem er in der Anleitung „Wie man die anfahenden / so lust vnnd liebe haben lesen zu lernen / erstlich vnderweysen soll", dargelegt hat, daß es unmethodisch sei, wenn man das Alphabet der Reihe nach einpräge, statt „alleyn die fünf Lautbuchstabe zum anfang" einzuüben, befaßt er sich sogleich mit den minderbegabten Schülern, und zwar in Anbetracht des geringen Umfangs seines Büchleins ausführlich genug.

Er sagt darüber folgendes:

„Damit aber die jenen so grobe ver stentnuß haben / desto leychter vn behender / die art vnd eygentschafft aller buchstaben lernen kennen / vn mit jren rechten natürlichen namen nennen vnd auß sprechen / hab ich eynem yeclichen buchstaben ein figur odder Caracter / eyns dings / daß mit solche buchstaben angestimmt vnd beschrieben wirt / zugesetzt / vff daß sie dar durch eyn anleytung haben / die buch staben zu nennen.

So aber ye eyner so gar eyns groben dummen hirns were / daß er die buchstaben zu kennen vnnd nennen nit begreyffen künthe / möcht er doch durch diesse meyne anleyttunge / jm selbst eyn abc erwelen / mit figuren vnd Caraktere / die jm am leychtsten zu begreyffen / behaltenn / schreyben vnd auß zu sprechen weren / Jedoch daß die anstimmung / gemelter seiner erwelten figurn / eyn yiede sich reyme vff den buchstaben / für den er sie setzt vnd brauchet.

Man sol auch die Schuler / so bald sie nur die fünff Stimmende od Laut buchstaben kennen vnd außsprechen künnen / von stund an auch dieselben leren schreyben vnd abmalen / Vnnd also füran mit mit allen buchstabe thun dan solichs wird jne am verstad vn er katmuß nit vnfruchtbar erschiessen."

Hierauf folgen „Die fünff Stimmende oder Lautbuchstaben". Als „figur odder Caracter" sind beigegeben

dem	a	eine	„Armbrost"
„	e	„	„Ege"
„	i	ein	„Igel"
„	o	„	„Ochs"
„	u	eine	„Vhr".

Daran reihen sich die Konsonanten, und zwar zunächst die „Stummen buchstaben":

b	mit der Figur	„becher"
c	„ „ „	„circkel"
d	„ „ „	„degen"
f	„ „ „	„fisch"
g	„ „ „	„galg, gabel"
h	„ „ „	„haße"
k	„ „ „	Spiel „kart"
p	„ „ „	„peyhel"
q	„ „ „	„ku, quu"
t	„ „ „	„tesch, tafel";

ferner die „Halblauten buchstaben":

l	mit der Figur	„lewe"
m	„ „ „	„messer"

n	mit	der	Figur	„nar" (Narr)
r	"	"	"	„radt"
ſ s	"	"	"	„ſege"
x	"	"	"	„ixfraw" (Meerweib)
z	"	"	"	Papier „zedtel"
w	"	"	"	„wage"
y	"	"	"	„eyer".

Für den Lehrer ſchwachſinniger Kinder nicht minder intereſſant erweiſt ſich die „Bedeutung der Konſonanten / mit welchem organo oder gerüſt / ſie jm munde gemacht werden", z. B. „Das b mit ſeinem gleichen p ſchickt ſich alſo / daß man den athem mit zue gethanem munde halten muß / daß er die backen auftreybt / vnn dan die lefftzen ſchwind auff thut / yedoch das p iſt härter dann das b." Die Bildung anderer Laute wird jedoch weit einfacher beſchrieben. Der Autor begnügt ſich damit, zu ſagen, daß „das h (entſteht) wie man mit eynem ſtarcken athem in die hendt haucht", „das w iſt der athem / wie man heyße koſt bläßt" uſw.

Am Schluſſe dieſes Abſchnittes folgt dann nochmals die Mahnung: „Den vnverſtendigen aber vnd vngelerigen köpffen / mag mans durch die figuren / gleychnuß / vnn Caractern wie oben beſchrieben / mit fleyß fürlegen vnd einbilden."

Nach der Durchnahme der Buchſtaben (Laute) kommen nunmehr die „Syllaben" dran. Silbenbildungen wie „ba, de, gi, co, lu, ab, ed, ig, oc, ul", die „volkommen vnnd auß geſproche werden" ſollen, erinnern ſtark an den Artikulationsunterricht, wie er in der heutigen Schule für Schwachſinnige üblich iſt, und wie z. B. Barthold ihn gepflegt wiſſen wollte.

An die Silben reihen ſich etliche Bemerkungen „von den Diphtongis" an. Darauf „Nuhn ſol man dem Schüler das gantz abc furlegen".

Sämtliche Übungen des Büchleins ſollen ſo durchgenommen werden, daß „die Schüler die leychteſten zum erſten lernen", überhaupt wünſcht der Verfaſſer ein langſames Vorgehen, um die Kinder ſicher zum Leſen zu führen. Iſt letzteres erreicht, ſo wird die größere Fertigkeit an zuſammenhängenden Leſeſtücken geübt. Entſprechend dem Geiſte der Zeit finden ſelbſtverſtändlich nur religiöſe Themen Verwendung. So enthalten denn auch die letzten Seiten von Jordans „Leyenſchuol" nur derartige Memorierſtücke: „Das Vatter vnnſer"; „Der Engelliſche gruß"; „Die Zwolff Artickel des Heyligen Chriſtlichenn Glaubens"; „Die Zehen Gebott".

Soviel über die Anlage der Leyenſchul. Wenn man die damaligen Zeitverhältniſſe in Betracht zieht, ſo verdient die Schrift alle Anerkennung; ſchade nur, daß ſie keine weitere Beachtung fand, ſondern bis auf unſere Zeit ſpurlos verſchollen blieb.

Mit der Erziehung und unterrichtlichen Behandlung Geiſtesſchwacher befaßte ſich auch der originelle und praktiſche Pfarrer Johann Friedrich Flattich in Münchingen (Württemberg), geb. 1713, geſt. 1797. Von ſeinen diesbezüglichen Grundſätzen mögen hier einige folgen: „Die größte Kunſt iſt, harte oder gar ſchwache Köpfe zu informieren, denn weil dieſe ohnehin ſich nicht viel zutrauen und verzagt ſind, ſo wird ihnen gleich der Mut gar genommen, wann der Lehrmeiſter über ſie ungeduldig wird." „Man muß nicht meinen, daß diejenigen, welche nicht viel Verſtand haben und nicht viel lernen, in der Welt nicht viel werden können. Die tägliche Erfahrung lehrt, daß auch ein Unweiſer

ebensowohl etwas wird, wie ein Weiser." „Es gibt Subjekte, bei welchen man viel Geduld haben muß, und welche durch Liebe und freundliches Bezeugen aufgemuntert werden sollen. Wenn man nun solche durch Zwangsmittel angreift, so kann man vieles bei ihnen verderben." [1])

Hier muß nun die Wirksamkeit einer Persönlichkeit Erwähnung finden, die vielfach als der erste deutsche Hilfsschullehrer bezeichnet wird — Traugott Weise, Lehrer an der Töchterschule zu Zeitz, geb. 1793, gest. 1859. In Zeitz soll schon seit dem Jahre 1803 eine Art Nachhilfeklasse an der dortigen Armenfreischule bestanden haben. Kinder, die für ihr Alter zu wenig wußten, wurden jeden Tag, mit Ausnahme von Sonnabend, in der Zeit von 1 bis 2 Uhr zu einer Nachhilfe im Lesen, Schreiben und Rechnen vereinigt und von zwei Lehrern unterrichtet. Weise übernahm später selbst den Unterricht in dieser Nachhilfeklasse, sammelte hierbei Erfahrungen und ließ im Jahre 1820 in der Webelschen Buchhandlung zu Zeitz eine Schrift erscheinen, die gewissermaßen einen kurzen Entwurf des Lehrgebäudes seiner pädagogischen Schwachsinnigenbehandlungsmethode bietet. Ihr vollständiger Titel lautet: Betrachtung über geistesschwache Kinder in Hinsicht der Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und der Mittel, ihnen auf leichte Art durch Unterricht beizukommen. Mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzische Rechenmethode.

Kirmße hat im Jahre 1911 eine Neubearbeitung der Schrift mit geschichtlichen Notizen und sonstigen Bemerkungen besorgt, woraus wir einiges wiedergeben wollen.

„Das Büchlein, zwar in erster Linie für Lehrer geschrieben, in zweiter aber auch für Eltern, behandelt in knapper und treffender Weise so ziemlich alles, was den Freund schwachsinniger Kinder damaliger Zeiten interessieren konnte, obgleich nur Schüler etwa bis zum 10. Lebensjahre Berücksichtigung erfahren. Für die älteren Schüler scheint Weise die Normalschule in Betracht gezogen zu haben.

Die schlichte, einfache Sprache, die Ursprünglichkeit und Wärme der Darstellung, die korrekte Sachlichkeit, die methodische Geschicklichkeit, sowie die tiefe Erfahrung, erworben durch eine gründliche Praxis, verleihen dem Werkchen einen originellen Charakter, der auch den Fachmännern der Gegenwart imponieren muß, abgesehen von den Anschauungen, in denen Weise sich als Kind seiner Zeit legitimiert. Trotzdem hatte er sich über den Wert seiner Arbeit eine gar bescheidene Meinung gebildet, wünscht er

[1]) Dr. Schumann, Leipzig, hat neulich in der Zt. f. Kinderf. 1921 Heft 1 bis 2 einen Beitrag zur Geschichte der Blödsinnigenbildung gebracht, worin er uns mit zwei Männern bekannt macht, die bereits zu Anfang des 19. Jahrhunderts Institute für Blödsinnige ins Leben gerufen hatten. Es waren dies der Lehrer Heinrich Hauer in Suderode bei Quedlinburg und ein gewisser Pädagoge Ritter in Neu-Ysenburg bei Frankfurt a. M. In der Hauptsache jedoch bringt der Artikel nur die Prospekte der genannten Institutsinhaber, die sie im Reichsanzeiger in den Jahren 1802 bzw. 1803 veröffentlicht hatten.

doch sehnlichst, daß seine Blätter „eine geschicktere Feder veranlassen", dies Thema noch weiter und besser durchzuführen. Vorbilder hatte Weise so gut wie keine, er konnte sich höchstens auf die Berichte seiner Vorgänger an der Zeitzer Hilfsklasse stützen, sofern solche überhaupt vorhanden waren, was nicht einmal erwiesen ist. Von den zeitgenössischen Kretinenforschungen hatte er wohl kaum eine Ahnung, denn die sporadisch hierüber erschienenen Publikationen, die zudem fast ausschließlich von Medizinern herrührten, waren ihm sicher nicht vor die Augen gekommen; sie konnten ihm auch nicht viel nützen. Es blieb also für Weise nur eine Quelle übrig: Selbsterarbeitung der grundlegenden Erfahrungen. So ersprießlich deshalb für ihn die Praxis werden mußte, so schlugen doch auch die Töne einer neuen pädagogischen Offenbarung, wenn auch zögernd, an sein Ohr — Pestalozzi. Durch Niemeyers „Grundsätze" und „Leitfaden der Pädagogik und Didaktik" wurde Weise mit den Ideen des großen Schweizers bekannt. In Gemeinschaft mit seinem Lehrer Rebs studierte er dann später Pestalozzis Originalschriften. Wenn man also den Geist Pestalozzis bei Weise deutlich verspürt, so finden wir dagegen Niemeyer oft wörtlich zitiert. Dies scheint wunderlich, findet aber seine Erklärung darin, daß Niemeyer als einer der bedeutendsten Eklektiker nicht geringen Einfluß auf die Pädagogik ausübte; zudem war er Weise auch räumlich nahe.

Was die Anlage des Schriftchens betrifft, so muß hervorgehoben werden, daß der Aufbau ein durchaus logischer zu nennen ist. Der Einleitung, die uns mit Zweck und Wesen des Büchelchens bekannt macht, folgt zunächst die Einteilung der geistesschwachen Kinder, hierauf die Ursachen der Geistesschwäche; daran schließen sich die Kennzeichen derselben, um dann mit dem besonders umfangreichen Abschnitte über die Behandlung der Schwachsinnigen zu schließen.

Die Einteilung der schwachsinnigen Kinder basiert bei Weise auf dem Boden der qualitativen und quantitativen Geisteskräfte. Er unterscheidet drei Gruppen, ohne jedoch seine Klassifikation als abgeschlossen zu betrachten. Für ihn kommt es in erster Linie darauf an, für seine pädagogische Betätigung drei Hauptklassen aufzustellen, die einen Überblick über das gesamte Gebiet ermöglichen. Die erste Klasse vereitelt alle Bemühungen: Vollidioten. Die Wesen der zweiten Klasse besitzen zwar höhere und niedere Geisteskräfte, aber diese Vermögen sind 1. zu schwach, oder 2. gehörig stark, doch gleichsam mit einer Kruste überzogen. Die dritte Klasse weist Kinder auf, die entweder 1. höhere Seelenkräfte mit schlechten niederen oder 2. gute niedere mit schlechten höheren besitzen. Auch die Verbindung der sogenannten „höheren" und „niederen" Geisteskräfte kann eine recht vielseitige sein. Unter den ersteren versteht er das Selbstbewußtsein, die Urteilskraft und das Vermögen zu produzieren und zu reproduzieren. Als niedere Seelenkräfte kommen die mehr mechanisch und willkürlich sich vollziehenden in Betracht, wie Gedächtnis, Einbildungskraft usw.

Hinsichtlich der Ursachen des Schwachsinns, wie der Geisteskrankheiten überhaupt, schließt sich Weise ganz den Ansichten seiner Zeit an. Die psychiatrische Wissenschaft in Deutschland beharrte damals auf dem philosophisch-psychologischen Standpunkte, wie ihn Heinroth[1]) und Ideler[2]) vertraten. Während jener behauptete, daß die Seelenstörungen aus Sünde und Abfall von Gott entständen, und dementsprechend frommes Leben und christlicher Glaube die Hauptaufgabe der Behandlung bilde, suchte

---

[1]) Heinroth, Lehrbuch der Störungen des Seelenlebens oder Seelenstörungen und ihrer Behandlung. 2 Teile. Leipzig 1818.

[2]) Grundriß der Seelenheilkunde. 2 Teile. Berlin 1835 und 1838. — Vergl. auch Friedreich, Zur psychiatrischen Literatur des neunzehnten Jahrhunderts 1801 bis 1836. Regensburg 1842.

dieser das krankhafte Geistesleben auf dem Wege der Dialektik zu bekämpfen. Daneben folgert Weise aber ganz richtig, daß die tieferen kausalen Momente in den Wechselwirkungen von Körper und Geist begründet liegen.

Die Kennzeichen der Geistesschwäche treten am klarsten zutage „in den Jahren des Schulbesuchs".

Den größten Teil des Schriftchens nimmt die Behandlung ein. Weise unterscheidet zwei Faktoren, die sich in die Arbeit zu teilen haben: Die Tätigkeit des Arztes, die sich auf das Hygienische erstreckt, und die pädagogisch-erziehliche, die dem Lehrer zufällt. Durch diese vernünftige Zweiteilung der Aufgabe dokumentiert er zweckmäßige Anschauungen. Er hat zu dem Arzte das Vertrauen, daß derselbe innerhalb seiner Sphäre das Beste tun werde für diese Ärmsten, wie auch er nach der schulgemäßen Seite hin es an nichts fehlen lassen wird. Daß der Lehrer trotzdem die körperliche Erziehung der Schüler nicht aus den Augen lassen darf, ist ihm selbstverständlich.

Bezüglich der gebotenen Maßnahmen sehen wir, daß Weise, namentlich auch den Eltern schwachsinniger Kinder, eine Anleitung zur Erziehung in die Hand zu geben wünschte, und darum, wie schon bemerkt, die Behandlung jüngerer Elemente beschreibt. Deshalb erstrecken sich seine Darlegungen auf „zwei Hauptmomente der Entwicklung der Erkenntniskräfte:

1. Die sinnlich anschauende Erkenntnis,
2. das Erwachen der Vernunft im weiteren Sinne."

So gleicht das Büchlein einem Leitfaden für den ersten vorbereitenden Unterricht im Sinne Bartholds. Schon die Mutter ist in der Lage, mit ihrem Kinde „Verstandesübungen" usw. vornehmen zu können. Ein so geschultes Kind aber wird für den Lehrer, der alsdann die Tätigkeit an ihm fortsetzt, geringere Schwierigkeiten bieten. Lesen, Schreiben, Rechnen, Verständnis für religiöses Leben, letzteres, soweit es dem Fassungsvermögen der Schüler entspricht, bilden die organische Fortsetzung der unterrichtlichen Behandlung in der Schule.

Große Bedeutung mißt Weise der Anwendung der Pestalozzischen Rechenmethode bei, „denn nichts ist geschickter, den versteckten höheren Geistesfunken zu einem wohltätig wärmenden Feuer anzufachen als das Rechnen, aber wohl gemerkt nach Pestalozzis Methode". Kein mechanisches Eintrichtern von Zahlenreihen soll den Schwachsinnigen langweilen, sondern durch mannigfaltige und häufige sinnliche Veranschaulichung ist das Rechenverständnis anzubahnen und weiterzubilden, namentlich auch im Hinblick auf die spätere Anwendung im Leben.

So hat sich Weise seine Ansichten über die Bildung schwachbegabter Kinder auf einem Wege errungen, der ihm als der rechte Lehrmeister unendlich wertvoll geworden ist: auf dem der praktischen Erfahrung, die ihm innerliche Befriedigung brachte, und ihn in bezug auf die erlangten Erfolge ausrufen ließ: „Das ist mein Glaube, ob es aber wirklich der meiner Beurteiler sein wird, muß ich erwarten, doch schmeichle ich mir, meinem Endzwecke auf jeden Fall näher gekommen zu sein." Diese Beurteilung der eigenen Tätigkeit ist entschieden richtig, denn Weise darf als einer der sachkundigsten Pfadfinder der Schwachsinnigenbehandlung angesehen zu werden, namentlich auch dann, wenn wir die moderne Abnormenbildung mit seinen Bestrebungen vergleichen. Die Grundgedanken sind dieselben.

Um so verwunderlicher muß es deshalb erscheinen, daß seine Wirksamkeit und das aus ihr erwachsene Schriftchen die Aufmerksamkeit der Zeitgenossen in so geringem Maße erregt haben. Aber wer kümmerte sich wohl damals im großen und ganzen um das wenig umfangreiche Schriftchen eines bescheidenen und schlichten Armenschulmeisters? — Wenn man

ferner Geistesstörungen vielfach durch Religionsübungen zu beseitigen hoffte, so liegt die Annahme nahe, daß die objektive Würdigung derartiger Ideen negativ ausfallen mußte. Man hatte eben die Bedeutung und das Wesen des Problems nicht erkannt, und somit mußte Weise ein Prediger in der Wüste bleiben."

Der erste Bahnbrecher, welcher zugunsten der Einrichtung von Hilfsschulen das Wort ergriff, war Dr. Bering in Liesborn in Westfalen, geb. 1773, gest. 1829. B. hatte eine kleine Privatanstalt für Geisteskranke eingerichtet und schrieb mehrfach über das Gebiet der Psychiatrie. In den Jahren 1817 bis 1821 erschien in Leipzig seine zweibändige Psychische Heilkunde, in welcher sich der bemerkenswerte Satz befindet: „Es wäre wirklich zu wünschen, daß in großen Städten, wo die Zahl der blöd- und schwachsinnigen Kinder gewöhnlich sehr beträchtlich ist, eigene Unterrichtsanstalten für selbige errichtet würden, so wie man schon seit längerer Zeit für Taubstumme und Blinde solche Institute angelegt hat." — Der Hilfsschulgedanke ist darin wohl klar und deutlich ausgesprochen, doch gemeint sind eigentlich keine Schulen, sondern Internate, wie sie für Taubstumme und Blinde damals bestanden und auch heute noch vorwiegend in dieser Einrichtung bestehen.

Als ein weiterer Vorläufer der Hilfsschule ist der Lehrer Guggenmoos in Hallein und später in Salzburg zu nennen. Dieser errichtete im Jahre 1816 in der Salinenstadt Hallein eine Privatschule für kretinoide, taubstumme, sprachkranke und schwerhörende Kinder. Seine Schule bestand in Hallein bis zum Jahre 1829; dann wurde sie nach Salzburg verlegt, wo sie im Jahre 1835 infolge ungenügender Unterstützung einging. Über die Methode G.s ist wenig bekannt geworden, da er nichts veröffentlicht hat; aber einiges wissen wir doch. Es galt bei ihm als Grundsatz, nie mehr als 15 Schüler auf einmal in einer sechs- bis achtjährigen Schulzeit auszubilden. Für den Beginn des Unterrichts erachtete er das siebente Lebensjahr als das geeignetste. Der Unterricht erstreckte sich auf Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion und Sprachübungen. Idioten waren von der Aufnahme ausgeschlossen. — G. stand seinem Unternehmen mit hingebender Liebe, seltener Ausdauer und großer Opferwilligkeit vor. Über sein sonstiges Leben ist weiter nichts bekannt geworden.

In demselben Jahre (1835), als Guggenmoos sein Unternehmen aufgeben mußte, gründete der Pfarrer Haldenwang zu Wildberg in Württemberg die erste Anstalt für Schwachsinnige. Die Zahl der Kinder, meist kretinoide, stieg bis auf 24. Der Unterricht hatte die Konfirmation zum Ziel. Er muß sehr zweckmäßig erteilt worden sein; denn es konnten alljährlich mehrere Kinder konfirmiert werden. Als im Jahre

1847 die jetzt noch bestehende Heil- und Pflegeanstalt zu Mariaberg eröffnet wurde, löste H. seine Anstalt auf und übergab die letzten zehn Kinder der neuen Bildungsstätte. Pfarrer H. hat auch nichts über seine Anstalt veröffentlicht; er leitete sie aber mit großer Hingabe und Uneigennützigkeit. Das Werk H.s hat insofern eine gewisse Bedeutung, als es die erste Idiotenanstalt in Deutschland war.

Zu der Zeit, als Guggenmoos und Haldenwang, die ersten Vorläufer der Schwachsinnigenfürsorge, ihre Bildungsversuche anstellten, begann auch noch ein anderer Mann seine Tätigkeit als Idiotenlehrer; es war dies der Lehrer Kern in Eisenach — später Direktor Dr. Kern in Möckern —, der im Jahre 1834 zwei schwachsinnige Kinder mit Erfolg zur Konfirmation vorbereitete. Um sich für seinen neuen Beruf mehr Geschick anzueignen, besuchte er die Taubstummenanstalt zu Leipzig, wurde daselbst für kurze Zeit Lehrer, kehrte aber bald nach Eisenach zurück, um die Leitung der dortigen Taubstummenanstalt zu übernehmen. Er beschäftigte sich fortdauernd mit der Erziehung und dem Unterricht idiotischer Kinder und faßte im Jahre 1847 den Entschluß, sich ganz der Idiotenerziehung zu widmen. Er siedelte nach Leipzig über, besuchte die Universität und erlangte die Doktorwürde der Medizin. Später gründete er in Möckern eine Anstalt, die noch heute besteht. Dr. Kern hat insofern ein großes Interesse für uns, als er im Jahre 1863 (14. November) in der Pädagogischen Gesellschaft zu Leipzig einen Vortrag über die Erziehung und Pflege blödsinniger Kinder hielt, worin er am Schlusse den Wunsch aussprach, daß für Kinder, welche in den Volksschulen mit den anderen Schülern nicht gleichen Schritt zu halten vermögen, Schulen für Schwachsinnige errichtet werden müßten. Auf seine Anregung hin bildete sich im Jahre 1865 auf der allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung zu Leipzig eine heilpädagogische Abteilung, die später zur Bildung der Gesellschaft zur Förderung der Schwach- und Blödsinnigenbildung führte. Diese schloß sich noch in demselben Jahre zu Hannover zu einem Verein zusammen und hielt auch eine Sitzung ab,[1]) auf welcher Taub-

[1]) Diese Sitzung fand im September 1865 zu Hannover statt anläßlich einer Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte. In Sonderversammlungen der Vertreter von Idiotenanstalten des In- und Auslandes sprachen hier Dr. Kind über Idiotie, Dr. Kern und Direktor Barthold über Gliederung der Idiotenanstalten und Stötzner über Schulen für schwachbefähigte Kinder, wobei letzterer auch den Gedanken aussprach, es sei bedenklich, schwachsinnige Kinder zusammen mit blödsinnigen erziehen zu wollen. — Vergl. Kirmße, Die Gesellschaft der Schwachsinnigen- und Blödsinnigenbildung. Zt. f. Beh. Schw. 1915, 10. — Derselbe, Dr. med. Kern. Zt. f. Beh. Schw. 1914, 7.

stummenlehrer Stötzner, Leipzig, seine Ansichten und Gedanken über die Schulen für schwachbefähigte (schwachsinnige) Kinder entwickeln durfte. Die Versammlung einigte sich zur Annahme des Satzes: „In allen größeren Städten gründe man Schulen für schwachsinnige Kinder, damit diese, die später zum großen Teil der Gemeinde zur Last fallen, durch geeignete Persönlichkeiten und entsprechenden Unterricht zu brauchbaren Menschen herangebildet werden." Der Versammlung hatte auch ein Dresdener Lehrer F. W. Steuer beigewohnt. Nach seiner Rückkehr berichtete dieser in einer Lehrerkonferenz seiner Schule über den Stötznerschen Vortrag. Durch die Konferenzniederschrift der Schule kam die Angelegenheit zur Kenntnis der Schulbehörde, welche dem Gegenstande ihre lebhafte Teilnahme zuwendete. Schon im Jahre 1867 wurde in Dresden die erste Klasse für schwachbefähigte Kinder eröffnet. Dresden gebührt also der Ruhm, die erste Stadt in Deutschland gewesen zu sein, welche im Sinne der Stötznerschen Anregungen eine Klasse für schwachbegabte Kinder ins Leben rief. — Dr. Kern starb im Jahre 1868. Sein Schwiegersohn war Lehrer Kind, der im Jahre 1848 als Erzieher in die Idiotenanstalt seines Schwiegervaters eintrat. Er folgte dessen Beispiel, studierte Medizin und erlangte ebenfalls die Doktorwürde der Medizin. Dr. Kind war Mitbegründer der vorhin erwähnten Gesellschaft zur Förderung der Schwach- und Blödsinnigenbildung. Die Vereinigung schlief leider sehr bald ein und hat auch nur die eine, vorhin erwähnte Sitzung abhalten können. Dr. Kind wurde später Direktor der Idiotenanstalt zu Langenhagen und hat seinerzeit die Gründung der Hilfsschule zu Braunschweig warm befürwortet.

Der kräftigste Vorstoß für die Schwachsinnigenbildung und -fürsorge kam aus der Schweiz und ist an den Namen Guggenbühl geknüpft. Dr. Guggenbühl, geb. 1816, gest. 1863, war ein junger Arzt zu Matt im Kanton Glarus. Einst hatte er gesehen, wie ein schwachsinniger Kretin vor einem Kreuze das Vaterunser betete. Aus dieser Wahrnehmung schloß er, daß jemand, dem dieses Gebet beigebracht worden sei, auch die Fähigkeit besitzen müsse, etwas anderes in seinen Geist aufzunehmen. Er fing an, für diese Art Menschen Teilnahme zu bekunden, beobachtete weitere Schwachsinnige, setzte sich mit berühmten Schulmännern in Verbindung, deren Gutachten er erbat und erließ, nachdem er den Entschluß gefaßt hatte, sich der Heilung und der Erziehung der geistesschwachen Kretinen zu widmen, den bekannten Hilferuf aus den Alpen zur Bekämpfung des Kretinismus, welcher im Jahre 1840 in Maltens Weltkunde, einer damals sehr angesehenen und weit verbreiteten Zeitschrift, er-

schien. Mit folgenden Worten leitete er ihn ein: „Die Schweiz hat, seit der begeisterten Anregung Rousseaus, durch Heinrich Pestalozzi und Emanuel Fellenberg so Herrliches für Menschenbildungsheil geleistet, daß der Funke von Neuhof wie jetzt von Hofwyl zur welterleuchtenden Flamme gedieh." „Es ist daher an der Zeit, in diesem Lande einmal etwas für jene Unglücklichen zu tun, die dem furchtbaren Übel unterliegen, das man mit dem dunkeln Namen von Kretinismus bezeichnet hat." „Es ist dies der Schlußpunkt menschlicher Bemühungen auf diesem Felde, da durchaus keine größere Vernachlässigung und Entartung des Menschen möglich ist" usw. Dieser äußerst beredte Aufruf an die menschliche Gesellschaft zündete und fand lebhaften Widerhall, und viele und reiche Gaben gingen aus den verschiedensten Ländern ein. Schon im Jahre 1841 konnte aus den eingelaufenen Beiträgen eine Kretinenheilanstalt auf dem Abendberge bei Interlaken erbaut und eröffnet werden, welche das erste medizinisch-pädagogische Unternehmen zur Ausbildung Schwachsinniger war. Die Leitung und Verwaltung der Anstalt lag in den Händen Dr. Guggenbühls, der selbst unterrichtete und auch die medizinische Behandlung ausübte. Er ging von dem Gedanken aus, daß die freie, frische Höhenluft die Folgen des Kretinismus, welche der damligen Ansicht nach von der dumpfen Talatmosphäre, in der die meisten Kretinen aufwuchsen, herrühren sollte, beseitigen resp. erheblich mildern müßte. Außerdem glaubte er auch medizinische Mittel entdeckt zu haben, die geeignet wären, die Kretinen zu heilen.

Seine Heilanstalt stellte ein Versorgungshaus und eine Schule dar, worin medizinische und pädagogische Hilfsmittel sich gegenseitig ergänzen sollten, auch war die Errichtung von Handwerksstätten geplant, die jedoch nie zur Ausführung kamen. Die Heilanstalt sollte folgende Abteilungen umfassen:

1. Säuglinge,
2. Kinder von 1 bis 7 Jahren (sprechende, stumme, epileptische, aufgeregte),
3. körperlich gesunde Blödsinnige, die die Schule besuchen (Schwachbefähigte),
4. unheilbare Kretinen zwecks Versorgung,
5. Entbindungsinstitut für Frauen, die Kretinen geboren haben,
6. arbeitsfähige Individuen,
7. Kinder zu Familien und nach Nationalitäten vereinigt.

Interessant waren die pädagogischen Maßnahmen, deren sich G. bei der Behandlung bediente. Die Entwicklung der Sprachbildung und Sprachfertigkeit suchte er durch die Heranziehung von Melodien zu erreichen. Die Gehörnerven wurden durch Gong und Glocke angeregt. Tastsinn, Geruch und Geschmack wurden ebenfalls besonders geübt. Zur Bildung des Erkenntnis-

vermögens diente der Anschauungsunterricht. Eine erhaben dargestellte Karte spielte dabei eine große Rolle und wurde mit Vorliebe benutzt. Weiter sollten sogar schwächere Kinder den Einfluß des Lichts, der Wärme, der Feuchtigkeit und das Wachstum der Pflanzen beobachten lernen. Sie sollten Sammlungen von Pflanzen, Mineralien usw. anlegen, physikalische Experimente verfolgen, so die elektrische Anziehungskraft des Bernsteins usw. Alle diese Übungen mußten dem Schreiben, Lesen und Rechnen voraufgehen, da nach seiner Erfahrung solches als zweckmäßig erscheine. Zur Erlernung der Buchstaben hielt er die mnemotechnische Methode am geeignetsten.

Die Hauptrolle bei der Behandlung der Kretinen spielten gymnastische Übungen. Zu diesem Zwecke wurden gebraucht: Schwebende Leiter, Dynamometer, Reck, Barren usw. Spaziergänge und Ausflüge waren reichlich vorgesehen.

Großen Wert legte er in seinem Anstaltsbetriebe auf ein ausgeprägtes Familienleben, auf die Ausbildung des Gefühlslebens und der individuellen Anlagen jedes einzelnen Pfleglings. Als Hauptaufgabe aber wurde die Erziehung des Willens zum Guten betrachtet, da nur diejenigen Menschen wahrhaft glücklich seien, die nicht nur das Gute wissen, sondern es auch tun.

G. hat auch eine Anzahl Schriften veröffentlicht, die jedoch mehr dem Zwecke der Werbetätigkeit für seine Anstalt dienten, als daß sie wissenschaftliche Arbeitsergebnisse brachten. Die Veröffentlichungen fremder Verfasser über den Abendberg usw. sind indessen so zahlreich, daß ihre Bücherei mehr als 300 Nummern umfaßt. Eine zuverlässige und den Tatsachen gerecht werdende Beurteilung der Wirksamkeit Dr. G.s enthält ein Bericht des Lehrers Hörnig an das sächsische Ministerium vom Jahre 1845. Dieser Bericht ist in der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger Jahrg. 1904 S. 83 bis 88 zum Abdruck gekommen.

In dem Bericht beschreibt Lehrer Hörnig zunächst die Lage und die Einrichtung der Anstalt und verbreitet sich dann über folgende vier Punkte: Das zur Anstalt gehörende Personal, das Äußere der Anstalt, die medizinischen Mittel und die pädagogischen Maßnahmen. Über den letzten Punkt berichtet er folgendes: „Der Unterricht läßt viel zu wünschen übrig. Man plagt sich nur zu sehr mit der trockenen Buchstabenkenntnis. Manches wichtigere, namentlich ein passender Anschauungsunterricht, wird währenddem übersehen. Der Sprachbildung wegen hat man in Dr. Guggenbühls Anstalt besondere Schwierigkeiten, da man Deutsch und Französisch zu gleicher Zeit betreibt. Das Singen wird gepflegt, da diese Kinder Gesang und Musik außerordentlich lieben. Schreiben und Zeichnen bieten dagegen viel Schwierigkeiten. So habe ich in Beziehung auf Erziehung und Unterricht in der Anstalt nichts Neues und Vorzügliches gefunden.“ — Die medizinischen Mittel, die mit mehr oder weniger Erfolg angewendet wurden, waren Jodine und Lebertran. Die Jodine dienten hauptsächlich zur Bereitung einer Nervensalbe und eines Jodsirups. Außerdem waren

Nußblätter im Gebrauch — Nußblättertee und Nußblätterbäder. Auch einige magneto-elektrische Apparate wurden benutzt, dagegen fehlten alle orthopädischen Apparate. — H. kommt zu dem Schluß, daß die Anstalt Dr. Guggenbühls weder in medizinischer noch in pädagogischer Hinsicht den Anforderungen einer Musteranstalt gerecht wurde.

Mit Dr. Guggenbühls Unternehmen war das Interesse für die geistig Armen, für ihre Pflege, Erziehung und Bildung erwacht. Ärzte, Lehrer und Menschenfreunde aus ganz Europa, ja sogar aus der Neuen Welt, gingen nach dem Abendberge, um dort zu lernen und Anregungen zu gewinnen. Schriftsteller, u. a. die Gräfin Hahn-Hahn, interessierten sich für die Anstalt und suchten durch beredte Schilderungen ihre Entwicklung zu fördern. Verschiedene Regierungen ließen Zählungen der Schwachsinnigen vornehmen, und an vielen Orten fing man an, Anstalten für Geistesschwache, namentlich für jugendliche, zu errichten.

Die Württembergische Regierung gab im Jahre 1848 dem Arzte Dr. Rösch den Auftrag, Untersuchungen über den Kretinismus anzustellen. Er kam dem Rufe nach und veröffentlichte seine Beobachtungen in verschiedenen Aufsätzen. Auf seine Anregungen hin wurde die bereits genannte Idiotenanstalt zu Mariaberg im Jahre 1847 ins Leben gerufen.

Die preußischen Minister des Unterrichts und des Innern erließen im Jahre 1858, jedenfalls durch die Schrift des Pastors Disselhof, Kaiserswerth: Die gegenwärtige Lage der Kretinen, Blödsinnigen und Idioten in den christlichen Ländern. Ein Not- und Hilferuf für die Verlassensten unter den Elenden an die deutsche Nation, Bonn 1857, veranlaßt, eine Rundverfügung, in welcher die traurige Lage der blödsinnigen Kinder mit beredten Worten geschildert wurde. Zugleich wies diese Verfügung auf die Notwendigkeit von besonderen Anstalten für solche Kinder hin und forderte die Provinzialverbände auf, Heil- und Erziehungsanstalten für blödsinnige Kinder zu errichten.

Als erste greifbare Tat dieser Anregungen entstand im Jahre 1859 die evangelische Heil- und Pflegeanstalt Hephata zu M.-Gladbach für blödsinnige Kinder Rheinlands und Westfalens, deren Leiter C. Barthold wurde, welcher später eine Fibel, ein Spruchbüchlein und eine Anweisung zur Behandlung blödsinniger Kinder veröffentlichte.

Die älteste gesetzliche Maßnahme, aus welcher sich eine Fürsorge für idiotische Kinder herleiten läßt, ist das Gesetz über die Verpflichtung zur Armenpflege vom 31. Dezember 1842. § 1 dieses Gesetzes überträgt die Fürsorge den Gemeinden. Zu diesem Gesetz erschien am 31. Mai 1855 ein Ergänzungsgesetz, das aber keine wesentlichen Bestimmungen über die Idiotenfürsorge brachte. Erst das Ausführungsgesetz zum Unterstützungswohnsitzgesetz vom 8. März 1871 befaßte sich etwas genauer mit der Idiotenfürsorge.

§ 31 überträgt die Fürsorge für Geisteskranke, Idioten usw. den Landarmenverbänden. Nach der Novelle vom 11. Juli 1891, welche am 1. April 1893 in Kraft trat, haben die Provinzialverbände mit den Ortsarmenverbänden die Fürsorge für idiotische Kinder zu übernehmen. Die Bestimmungen dieser Novelle gelten noch zurzeit.

Im Königreich Sachsen wurde auf Grund von Erhebungen des Bezirksarztes Dr. Ettmüller im Jahre 1846 ebenfalls eine Anstalt eingerichtet, die Königliche Idiotenanstalt zu Hubertusburg. Dies war die erste deutsche Staatsanstalt. Sie nimmt in der Entwicklungsgeschichte des Schwachsinnigenbildungswesens eine äußerst rühmliche Stelle ein, und viele Anregungen sind von ihr ausgegangen.

Zur Geschichte der Königlichen Idiotenanstalt zu Hubertusburg i. Sa. ist folgendes hinzuzufügen. Der erste Lehrer dieser Anstalt war der vorhin erwähnte Lehrer Hörnig; aber schon nach zwei Monaten mußte er seine Stellung aufgeben. Ihm folgte Oberlehrer Gläsche, der in 19 jähriger, segensvoller Tätigkeit an der Anstalt wirkte. Im Jahre 1854 veröffentlichte er seinen ersten Bericht über die Erziehungsanstalten für blödsinnige Kinder zu Hubertusburg, in welchem zum ersten Male in eingehender, klarer, auf psychologischem Boden erwachsener Darstellung das beim Unterrichte und bei der Erziehung blödsinniger Kinder einzuschlagende Verfahren angegeben wird. Darin liegt der große Wert dieses Berichtes. Er ist gleichsam der Grundstein geworden, auf dem sich die Heilpädagogik weiterhin aufbaute. Gläsches Unterrichtsverfahren weist etwa folgenden Gedankengang auf. „Alles beruht auf Anschauung. Es gilt daher, 1. die Sinne des Kindes zu üben, damit es anschauen lerne, und gleichzeitig den Tätigkeitstrieb, der hier fast durchgängig als Nachahmungstrieb auftritt, einigermaßen anzuregen. Der Tastsinn und der Gesichtssinn werden zuerst geübt durch Zeigen und Betasten verschiedener Gegenstände, kleiner, glänzender Sachen, hellklingender Glocken, bunter Bälle, Kugeln usw. Das Gehör wird angeregt durch die laute Stimme des Lehrers, durch Musikinstrumente: Violine, Pianoforte, durch Gesang usw. Einfache Körperbewegungen: Aufstehen, Setzen, Gehen usw. werden geübt. Man versucht nun weiter, 2. daß das Kind durch wiederholtes Anschauen der Dinge zu Vorstellungen von denselben gelangt. Die Kinder werden auf diese Weise dahin gebracht, daß sie die angeschauten Dinge voneinander unterscheiden und auf Verlangen zeigen und beibringen. Gib mir die Glocke, den Ball, die Kugel, das Buch usw. Zeige mir deine Nase, deine Ohren, deinen Kopf usw. Das Kind wird nun fähig, 3. die gewonnenen Vorstellungen zu kombinieren und gelangt dadurch zu Begriffen. Es schaut verschiedene Bälle, Tische, Stühle, Kugeln und lernt das Wesentliche vom Unwesentlichen unterscheiden. Durch Aufträge: Trage den Ball auf den Tisch, hole das Buch vom Fenster usw. erhält es die ersten Begriffe von dem Verhältnis der Dinge zueinander. Es lernt nun noch solche Aufträge erfüllen wie: Setz' dich auf den Stuhl, stelle dich an die Tür usw. und gelangt damit zum Selbstbewußtsein. Es wird nun dahin gearbeitet, 4. daß das Kind abstrahieren lerne. Es werden ihm Abbildungen gezeigt, und es zeigt nun auf dem Bilde den Stuhl, den Tisch, die Uhr usw. Der Unterricht im Zeichnen, Schreiben und Lesen beginnt auf dieser Stufe. Es gilt nun, 5. daß das Kind sprechen lerne. Keineswegs haben die Sprechübungen jetzt erst zu beginnen, sie mußten vielmehr mit allen früheren Übungen Hand in Hand gehen. Jetzt aber werden sie besonders be-

tont, das Kind wird zum Sprechen kleiner Sätze angeleitet. So gelangt es nun zur letzten Stufe. Es wird 6. befähigt, nunmehr an dem Elementarunterricht der Volksschule mit Nutzen teilzunehmen. Das Kind wird angeleitet, die Dinge zu beschreiben und sich in einfachen Sätzen über Art, Stoff, Teile, Gebrauch, Farbe usw. der Gegenstände auszusprechen. Hier wird der Unterricht in Naturgeschichte und Geographie vorbereitet. Schwer wird diesen Kindern in der Regel das Unterscheiden der Farben. Nicht schwer — mit wenigen Ausnahmen — das Auffassen von Zahlengrößen. Es muß auch der Unterricht im Rechnen sich immer auf Anschauung gründen. Die Übungen im Schreiben, Zeichnen und Lesen werden fortgesetzt, leichte Verse und Lieder werden auswendig gelernt und beim Singen verwendet. Singen und Turnen sind in der Regel da, wo alle Versuche scheitern, die einzigen Mittel, durch welche Leben in die toten Geister gebracht wird." — „Von der Zeit an, da ein solches Kind einigermaßen aus dem Staube gezogen und zum Bewußtsein erweckt worden ist, wird nun nach Kräften dahin gewirkt, daß es sein Gemüt zu Gott erheben, ihn finden und lieben lernt. Hat das Kind diese zuletzt gezeichnete Stufe erreicht, so ist die Aufgabe der Anstalt erfüllt, es ist nun sicher befähigt, an dem Unterrichte der Elementarschule mit Nutzen teilnehmen zu können. Da es aber im Alter und in seiner körperlichen Entwicklung soweit vorgerückt ist, daß es bedenklich erscheinen muß, es in die Volksschule zu schicken, so besteht die Einrichtung, daß auch solche vorgeschrittene Zöglinge in der Anstalt verbleiben, bis sie konfirmiert und als erwerbsfähig entlassen werden können. Sie bilden eine eigene Abteilung und werden natürlich in allen Disziplinen so weit als möglich geführt. Namentlich tritt für sie noch ein besonderer Unterricht in der deutschen Sprache, Naturgeschichte, Geographie und in der Religion hinzu."

„Der Religionsunterricht gründet sich auf Naturanschauung und biblische Geschichte und wird so oft als möglich an Ereignisse in der Anstalt und deren nächster Umgebung angeknüpft. Wo, wie hier, die Erzieher und Pfleger mit den Zöglingen eine große Familie bilden, wo jedes Leid, das den Einzelnen trifft, und jede Freude von allen geteilt wird, wo alle in Gemeinschaft essen und trinken, lernen und spielen, aufstehen, schlafengehen und beten, da kann es an geeigneten Anknüpfungspunkten nicht fehlen. Ein Religionsunterricht aber, der sich — sei er auch noch so einfach — auf die Erscheinungen des alltäglichen Lebens gründet, der gleichsam aus dem Leben herauswächst, muß auch wiederum in den Kindern lebendig werden und sicherlich mehr in das Leben eingreifen, als ein zu abstrakt gehaltener oder mit Begriffserklärungen sich herumwerfender. Je größer die Schwäche des Denkvermögens bei Blödsinnigen ist, desto mehr muß man durch den Religionsunterricht auf das Gemüt derselben zu wirken suchen, damit dieses ersetze, was ihnen dort gebricht."

Der Bericht führt weiter aus, wie sich die körperliche Pflege der blödsinnigen Kinder in Hubertusburg gestaltete. Verpflegung, Kleidung und Wohnung, die Lagerstätten, die Erziehung zur Reinlichkeit, die Bett- und Leibwäsche, die Bäder, vor allem auch die Kost werden eingehend besprochen. Alles steht unter der Oberaufsicht der Anstaltsärzte und wird in vorzüglichster Weise geboten. Schließlich stellt Gläsche den Grundsatz auf, man müsse in solchen Kindern so oft als möglich das Gefühl der Freude erregen, dieses Gefühl soll die gesamte erziehliche Tätigkeit durchziehen und tragen.

„Mag es immerhin nicht zu billigen sein, wenn man beim Unterrichte Vollsinniger über alle Schwierigkeiten auf angenehme Weise, spielend, hinwegzukommen und auch das Ernste und Strenge in überzuckerter Schale darzureichen sucht, bei der Erziehung und Ausbildung Blödsinniger liegt sicher die Gefahr, in diesem Punkte des Guten zu viel zu tun, bei weitem nicht so nahe, als die entgegengesetzte. Die Freude ist es, die den Glanz und die Schärfe des Auges erhöht, die das Herz lebhafter pulsieren macht,

ja, wohl gar die Lippen des Sprachlosen zu Rede und Gesang öffnet. Muß darum obiger Grundsatz schon aus pädagogischen Rücksichten in unserer Anstalt festgehalten werden, so wird er noch weiter gefordert von der Stimme der Menschlichkeit. Je mehr diese armen Kinder entbehren, desto mehr muß der Erzieher darauf sinnen, ihnen einigen Ersatz zu gewähren; denn was haben sie verschuldet, daß schon in der Wiege, ja, wohl schon vor Geburt, des Schicksals harter Schlag sie traf?"

Ein zweiter Bericht erschien im Jahre 1858. Es wird darin über die weitere Ausgestaltung, welche die Anstalt erfuhr, berichtet. Zum Schlusse beschäftigt sich der Verfasser noch mit den Ursachen, die Blödsinn hervorrufen und bestätigt, daß günstige Erfolge nur bei Blödsinnigen niederen Grades, also bei Schwachsinnigen zu erwarten sind. „Auf Heilung des Blödsinns zu hoffen, wäre eine Illusion, und sie predigen wäre Charlatanerie."

Zehn Jahre später, also im Jahre 1868, erschien von C. Barthold, Direktor der Idiotenanstalt Hephata zu M.-Gladbach, eine Schrift, die ähnliche Gedanken bringt und dieselben Ziele verfolgt, wie die genannten Berichte. Ihr Titel lautet: Der erste vorbereitende Unterricht für Schwach- und Blödsinnige. M.-Gladbach 1868. Die dritte Auflage dieser Schrift vom Jahre 1881 bringt auch eine Einleitung, welche über Grund und Ursachen des Blödsinns (Idiotismus) handelt. Der Verfasser bietet in der Einleitung wohl nichts Neues, hebt aber das Wesentliche des Gegenstandes recht anschaulich hervor. Im praktischen Teile beschreibt er die Tätigkeitsübungen, die Unterscheidungsübungen, die Übungen für Hand und Auge (Vorübungen für Schreiben und Zeichnen) und die Übungen für das Ohr und die Sprechwerkzeuge (Sprechunterricht). Der Zweck dieser Übungen ist, die blödsinnigen Kinder aus ihrem gebundenen und instinktiven Zustande zu einem freien und willkürlichen Gebrauche ihrer Glieder und Sinne zu bringen und sie dadurch dem eigentlichen Unterrichte zugänglich zu machen.

Zwanzig Jahre nach dem Erscheinen der Bartholdschen Schrift, also im Jahre 1888, gab Foerster, Dresden, eine ähnliche heraus, welche den Titel führt: Der geistig Zurückgebliebene und seine Pflege in den ersten Lebensjahren. Dresden-Blasewitz 1888. Der Verfasser beschreibt darin die Kennzeichen, Ursachen und verschiedenen Grade des Idiotismus, berichtet über die Ergebnisse der Idiotenerziehung und gibt Anweisungen für die Pflege und den ersten Unterricht idiotischer Kinder. — In derselben Richtung bewegt sich auch eine Schrift von Wehle: Vorübungen zum Schreibleseunterricht schwachsinniger Kinder, Braunschweig 1897, in welcher ebenfalls beachtenswerte Richtlinien für den Anfangsunterricht Schwachsinniger geboten werden auf Grund moderner Anschauungen.

Von der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts an entstand eine ganze Menge von Anstalten, deren Zahl stetig wuchs. Zurzeit dürften in Deutschland weit über 120 Anstalten bestehen. Die meisten davon sind öffentliche Wohltätigkeitsanstalten; außerdem gibt es auch mehrere Privat- und Staatsanstalten und zwei städtische, die Idiotenanstalten zu Dalldorf[1]) und Horn, die den Städten Berlin bzw. Bremen gehören.

Zur Statistik der Anstalten ist folgendes zu bemerken. Im Jahre 1863 erschien von Dr. Erlenmeyer, Bendorf b. Coblenz, eine Statistik über die Irrenanstalten, die im Anhange auch eine solche über die Idiotenanstalten brachte. Die erste selbständige Statistik über diese Anstalten gab San.-Rat Dr. Laehr im Jahre 1874 heraus unter dem Titel:

---

[1]) Verlegt nach Berlin-Wittenau.

Die Idiotenanstalten Deutschlands und der benachbarten deutschen Länder. Später übernahm Dr. Sengelmann die Bearbeitung dieser Angelegenheit und veröffentlichte eine übersichtliche Zusammenstellung der Idiotenanstalten im Jahre 1885 in seinem Idiotophilus, Band 1. Im Jahre 1887 erschien von ihm eine Statistik der Anstalten in dem Buche: Das Blinden-, Idioten- und Taubstummenbildungswesen, herausgegeben von Merle, Sengelmann und Söder. Norden 1887. Vom Jahre 1890 ab gab Sengelmann selbständige Übersichten heraus, die alljährlich, bis zu seinem Tode (1899) erschienen. Sein Nachfolger, Direktor Pastor Stritter, übernahm die Fortführung der Statistik. Im Jahre 1902 erschien eine solche von ihm in Buchform unter dem Titel: Die Heilerziehungs- und Pflegeanstalten für schwachbefähigte Kinder, Idioten und Epileptiker in Deutschland und den übrigen europäischen Staaten. Diese Statistik erfuhr im Jahre 1904 eine Neubearbeitung. Seit 1905 bringt der Kalender für heilpädagogische Schulen und Anstalten (Hilfsschulkalender) alljährlich genaue Übersichten dieser Anstalten einschließlich der Irren-, Blinden-, Taubstummen-, Krüppel- und Fürsorgeerziehungsanstalten, in denen Erziehungs- und Unterrichtsabteilungen für Schwachbefähigte bzw. Schwachsinnige bestehen.

Das Verdienst, zuerst nachhaltig die Aufmerksamkeit und das Interesse weiter Kreise auf die Erziehung und Bildung der Kretinen und Geistesschwachen gelenkt zu haben, muß unbestritten Dr. Guggenbühl zugesprochen werden; allein ein Heilmittel, wodurch aus jenen Unglücklichen gesunde und geistig normale Menschen umgeschaffen werden konnten, hat er, trotzdem er sich vielfach rühmte, ein solches zu kennen und zu besitzen, nicht erfunden. Mit dieser seiner Behauptung aber hat er der Fürsorge für diese Armen nicht unerheblich geschadet und der ganzen Sache einen schlechten Dienst erwiesen, denn lange Zeit herrschte nun ein gewisses Mißtrauen gegen alle derartigen Einrichtungen.

Heute ist man von dem Gedanken, Geistesschwache und Blödsinnige zu heilen, gänzlich abgekommen. „Auf Heilung des Blödsinns zu hoffen, wäre eine Illusion, und sie predigen, wäre Charlatanerie." Deshalb kann es für vollkommen blödsinnige und bildungsunfähige Kinder auch nicht Erziehungs- und Unterrichts-, sondern nur Versorgungs- oder Pflegeanstalten, Asyle, geben.

Anders hingegen steht es mit denjenigen Geistesschwachen, deren geringes Seelenleben immerhin noch eine gewisse Regsamkeit, Auffassungsvermögen und Aufmerksamkeit erkennen läßt. Hier wird eine „innerhalb der bestehenden Reste des Seelenlebens zu erreichende geistige Ausbildung der sensitiven und motorischen Kräfte, welche als höchstes Ziel eine gewisse eigene Führung im Leben, den Besitz einiger richtiger sittlicher Begriffe und Regeln und einen gewissen Grad praktischer Brauchbarkeit zu erstreben hat", möglich sein, ohne daß jedoch „alle Symptome des idiotischen Zustandes" verwischt werden können. Im ganzen allerdings wird es sich nur um eine gewisse Besserung (Rettung) handeln, die aber von großem Werte für die betreffenden Kinder selbst und

ihre Umgebung sein kann, besonders wenn mit der Behandlung so frühe wie möglich begonnen wird. Wenn Geistesschwache in einem vorgerückten Alter in Behandlung kommen, so ist das verkümmert gebliebene Seelenleben schon schwieriger zu einer erträglichen Entfaltung zu bringen. Daher kann es nicht genugsam empfohlen werden, Kinder, bei denen man Blödsinn vermutet, rechtzeitig einem psychiatrisch gebildeten Erzieher zuzuführen, der in der Lage sein dürfte, die für eine geeignete Erziehung und Bildung erforderlichen Schritte zu bezeichnen. Die Bildung geistesschwacher Kinder setzt sachverständig geleitete Erziehungsstätten voraus; die Einrichtung besonderer Anstalten zur Erziehung und Unterweisung jugendlicher Geistesschwachen erscheint deshalb geboten. Soweit mir bekannt, entsprechen die hygienischen, unterrichtlichen und erziehlichen Maßnahmen und Einrichtungen der meisten Erziehungsanstalten für Geistesschwache (Idiotenanstalten) den Anforderungen der Gegenwart in jeder Hinsicht und bieten damit die Gewähr einer vernünftigen Behandlungs- und Unterrichtsweise der ihnen anvertrauten Zöglinge.

Bei der Kretinenfürsorge, die also den eigentlichen Anstoß zur Blödsinnigenfürsorge in größerem Umfange gab, muß noch ein Unternehmen erwähnt werden, das mehr verhütender Natur war und von keinem Geringeren als von Napoleon I. ausging. Nach der Vereinigung des Kantons Wallis mit Frankreich im Jahre 1811 ließ Napoleon I. eine Zählung der Kretinen vornehmen, wobei die Zahl derselben auf 3000 festgestellt wurde. Auf Grund dieser Erhebungen erstattete ihm der Präfekt Graf Rambuteau im Jahre 1813 einen Bericht, welcher als Ursache dieser Krankheit den Einfluß der Feuchtigkeit und der Hitze auf die Talbewohner, sowie den Genuß kalkhaltigen Trinkwassers nannte. Napoleons Absicht war es nun, die Bevölkerung der am meisten dem Übel ausgesetzten Ortschaften zum Wegziehen nach gesünder gelegenen Orten zu bewegen. Allein die Bevölkerung zeigte keine Neigung, den heimatlichen Herd mit einem anderen Orte zu vertauschen. Und so kam das Unternehmen zum Scheitern.

Zielbewußt wurde die Idiotenfürsorge in Frankreich von ärztlicher Seite eingeleitet. Mitten in den Wirren der Napoleonischen Kriege begann der Arzt und Taubstummlehrer Dr. Itard in Paris die Erziehung des im Jahre 1800 aufgefangenen „Wilden von Aveyron", den er Viktor nannte und bis zum Jahre 1806 unterrichtlich behandelte, ohne daß er jedoch viel bei ihm zu erreichen vermochte. Der Schüler erwies sich trotz großer Geduld und eines hervorragenden Lehrgeschicks seines Erziehers als bildungsunfähig.[1]) Die Methode Itards ist so interessant, daß wir ihre Hauptziele hier kurz wiedergeben wollen.

[1]) Itards Berichte über den Wilden von Aveyron. Deutsch von Krenberger. Wien 1913.

1. Gewöhnung an das soziale Leben, indem dasselbe im Vergleich zu dem früher geführten angenehmer gestaltet wird.

2. Anwendung von energischen Reizmitteln und lebhaften seelischen Affekten, um die Empfindlichkeit der Nerven zu wecken.

3. Erweiterung des Ideenkreises durch vermehrte Bedürfnisse und Herstellung von engeren Beziehungen zwischen dem Individuum und den ihn umgebenden Wesen.

4. Ausbildung der Nachahmung durch die gebieterische Macht der Notwendigkeit, um dadurch zum Gebrauche der Sprache zu führen.

5. Durch die einfachsten Übungen mit den den Bedürfnissen dienenden Gegenständen ist der Geist zu wecken und dann auf die Unterrichtsgegenstände zu lenken.

Itards bedeutendster Schüler war der Arzt und Taubstummenlehrer Dr. Seguin, geb. 1812 in Frankreich, gest. 1880 in New York, der den Ausbau der Methode seines Meisters fortsetzte und sie allmählich zu einem ausführlichen Lehrbuche erweiterte. Wir besitzen von Dr. Krenberger, Wien, aus dem Jahre 1912 eine deutsche Übersetzung von Seguins Hauptwerk: Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode, New York 1866, worin uns interessante Einblicke in diese Methode geboten werden. Der Hauptgedanke, welcher die gesamten Ausführungen beherrscht, ist etwa folgender: „Die physiologische Sinnesbildung ist der königliche Pfad zur Bildung der Intelligenz; Erfahrung, nicht Gedächtnis, ist die Mutter der Idee." Von Seguin besitzen wir aus dem Jahre 1846 noch ein anderes wertvolles Werk, das wichtige Richtlinien für die Erziehung idiotischer Kinder bietet: Der Titel lautet: Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés. Krenberger hat am Schlusse seiner Übersetzung die wichtigsten Grundsätze daraus wiedergegeben. Von Seguin ging die ganze Forschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinns in den romanischen, englischen und amerikanischen Staaten aus. Auf ihn gründete sich auch Bourneville, der Leiter der Idiotenanstalt Bicêtre in Paris, welcher ebenfalls für die Erkennung und Durchforschung der pathologischen Probleme hervorragend gewirkt hat. — Sollier hat in seinem Buche: Der Idiot und Imbecille, deutsche Ausgabe von Dr. Brie, Hamburg 1891, mehr der psychologischen Seite der Forschung Rechnung getragen und ein vortreffliches Bild von dem Empfinden, Denken und Wollen des Idioten und Imbezillen entworfen. Er schildert das Seelenleben dieser Geschöpfe in hundert kleinen Zügen und entwickelt daraus eine Reihe von Nutzanwendungen für die Erziehung. Der Idiot ist nach ihm ein Extra-Sozialer, der hinter der Marschlinie der gewöhnlichen Menschen zurückbleibt, der Imbezille dagegen ein Anti-Sozialer, der seitlich ausbricht und eine feindliche Stellung zur Gesellschaft einnimmt. Durch Sollier sind wir in den Besitz einer Psychologie des Schwachsinns gekommen, die uns in

ihrer Kleinmalerei viel Lehrreiches bietet, jedoch mit einer gewissen Kritik und Vorsicht aufgenommen werden muß.

1828 errichtete Dr. Ferrus eine Idiotenschule in Bicêtre bei Paris, 1831 Dr. Falret eine solche in der Salpêtrière und 1834 Voisin ein Erziehungsinstitut. Frankreich besaß bald eine reiche Literatur des Idiotenwesens, trotzdem aber blieb es später mit seinen Fürsorgebestrebungen hinter denen anderer Länder zurück.

Von anderen frühzeitigen Bestrebungen im Sinne der Hilfsschule ist hier noch eine Bewegung unter den preußischen Landlehrern zu erwähnen, von denen im Jahre 1833 die Anregung ausging, man möchte in stark besuchten Landschulen eine Trennung der Schüler nach Fähigkeiten vornehmen. Eine gleiche Forderung stellten im Jahre 1846 anläßlich der Feier des hundertjährigen Geburtstages Pestalozzis die führenden Pädagogen Deutschlands, um den die Schule mit geringem Nutzen besuchenden Schülern Nachhilfe im Unterricht zu ermöglichen.

In diesem Zeitabschnitte muß noch eines Mannes gedacht werden, der vollständig unabhängig von Guggenbühl seine Tätigkeit als Idiotenlehrer aufgenommen hatte und in mancher Beziehung eine gewisse Beachtung verdient, das war der Direktor der Königlichen Taubstummenanstalt zu Berlin, Dr. Saegert, geb. 1809, gest. 1879. Als Direktor der Taubstummenanstalt kam er wiederholt in die Lage, taubstumme Kinder wegen Bildungsunfähigkeit von der Aufnahme in die Anstalt zurückweisen zu müssen. Dabei empfand er es jedesmal schmerzlich, daß sie alsdann meist zum geistigen Tode, also in der Regel zu einem rein tierischen Dasein verdammt würden. Dieser Gedanke ließ ihm keine Ruhe, und er sann nach, auf welchem Wege diesen Unglücklichen noch geholfen werden könnte. Er suchte in den Schriften der Philosophen (Kant, Hegel, Rosenkranz); aber er fand nichts, was ihm helfen konnte. Da wandte er sich zu den Ärzten (Esquirol, Ideler u. a.); aber auch sie ließen ihn im Stiche, bis ihm endlich die Schriften des Physiologen Joh. Müller die Möglichkeit einer Idiotenbehandlung erschlossen. An einem Knaben, der von der Taubstummenanstalt als bildungsunfähig abgewiesen worden war, stellte er seine ersten Behandlungsversuche an, die ziemlich günstig ausfielen. Nun brachte er die Angelegenheit bei den Behörden zur Sprache, in der Absicht, mit der Taubstummenanstalt auch eine solche für Idioten zu verbinden. Doch seine Behörde ging nicht auf die gemachten Vorschläge ein, sondern empfahl ihm, die Arbeit auf dem Wege des Privatunternehmens fortzusetzen. Saegert tat es und nahm die unterrichtliche Behandlung selbst in die Hand, während seine Frau die körperliche Pflege versah. Seine Anschauungen legte er in einer Schrift nieder: Die Heilung des Blödsinns auf intellektuellem Wege, die

im Jahre 1845 erschien. Im folgenden Jahre ließ er noch einen zweiten Teil folgen: Die psychische Anthropologie. Interessant ist es, daß *Saegert* auch eine ärztliche Ausbildung des Schwachsinnigenlehrers forderte.

Seine „Heilung des Blödsinns auf intellektuellem Wege“ ist dem Unterrichtsminister Dr. Eichhorn gewidmet; sie hat ein Vorwort und drei Teile. Der *erste* Teil spricht von der Veranlassung zur Herausgabe der Schrift und dem Wege zur Heilung, der *zweite* sucht den Beweis der Bildungsfähigkeit blödsinniger Wesen aus der Physiologie zu erbringen, und der *dritte* verbreitet sich über die Heilung auf intellektuellem Wege.

Alle die Anstalten, welche infolge der vorhin bezeichneten Anregungen ins Leben gerufen wurden, hatten die schwersten und auffälligsten Fälle von Geistesschwachen, daneben auch Kretine, Epileptiker und Geistesgestörte zu Insassen. Sie waren nicht Hilfsschulen in unserem Sinne, sondern Idiotenanstalten und können deshalb auch nur mit Einschränkung als *Vorläufer* der Hilfsschule bezeichnet werden. Die genannten Männer aber, denen diese Anstalten ihre Gründung zu verdanken hatten, und die sich vielfach in selbstlosester Weise in den Dienst dieser Fürsorgebestrebungen stellten, sind die *Begründer der Geistesschwachen-Pädagogik* oder der *Heilerziehung*. Sie haben auf den Notstand, in welchem sich die betreffenden Wesen befanden, die Menschheit aufmerksam gemacht und durch ihre Versuche auch bewiesen, daß es möglich sei, den schlummernden Geistesfunken anzufachen und Erziehungs- und Bildungsergebnisse, wenn auch in bescheidenen Grenzen, zu erzielen. Von ihnen ist also der Anstoß zur Heilerziehung erfolgt und der Gedanke der Hilfsschulbestrebungen ausgegangen.

Während dieses Zeitabschnittes vollzog sich bereits die Gründung der ersten *Nachhilfeklassen*. Die *erste* Nachhilfeklasse wurde zu Halle a. S. im Jahre 1859 gegründet, und zwar auf Veranlassung des damaligen Volksschulrektors *Haupt*, der 1904 zu Merseburg als Geh. Regierungs- und Schulrat starb. In einer Schulvorstandssitzung hatte er den Antrag gestellt: „Man möchte eine eigene Klasse für nicht vollsinnige Kinder mit möglichst zwei Stunden einrichten.“ Diesem Antrage wurde Folge gegeben und einem Volksschullehrer der Auftrag erteilt, täglich zwei Stunden Unterricht nebenamtlich solchen Kindern zu erteilen, welche aus den verschiedensten Gründen in der Volks-
Zeit, ehe die alltäglich neu zu einer Klasse zu vereinigenden Kinder der Armen- und späteren Volksschule einen eigenen Klassenraum und schließlich 20 Wochenstunden Unterricht erhielten.

Eine ähnliche Einrichtung wurde im Jahre 1860 in Chem-
schule nicht zu fördern wären. Es verging dann eine geraume
nitz, 1874 in Gera und 1875 in Apolda ins Leben gerufen. In ziemlich unveränderter Gestalt hat sie sich bis heute in Apolda erhalten; in Halle und Gera sind reichgegliederte Hilfsschulen aus

ihr entstanden, während in Chemnitz im Anschluß an die Volksschulen mehrere Hilfsklassen bestehen, die stufenmäßige Gliederung aufweisen.

In Chemnitz vollzog sich die Entwicklung der Hilfsschuleinrichtungen so eigenartig, daß hier einige Mitteilungen darüber folgen mögen.

Die Anfänge der dortigen Hilfsschulbestrebungen sollen nach den Angaben des Schuldirektors Gehl bis zum Jahre 1835 zurückgehen. Infolge zuweit gehender Rücksichtnahme auf die Armut mancher Eltern und auf die Wünsche der Fabrikanten, welche sehr häufig die Kinderarbeit in Anspruch nahmen, wurde das gesamte Chemnitzer Volksschulwesen im ersten Drittel des vorigen Jahrhunderts in seiner Entwicklung unliebsam gehemmt. So gab es z. B. im Jahre 1826 eine ganze Anzahl von Kindern, die ohne jeden Unterricht aufwuchsen. Obgleich diese ihrem Alter nach nicht mehr schulpflichtig waren, so konnten sie doch nicht nach den bestehenden gesetzlichen Bestimmungen konfirmiert und aus der Schule entlassen werden. Um nun diesen „veralteten" Schülern die notwendigste Vorbereitung zur Konfirmation zu geben und ihre Schulentlassung endlich zu ermöglichen, wurde für sie eine besondere, ihren Bedürfnissen und ihrer geistigen Verfassung entsprechende Schuleinrichtung vorgesehen, die im Hinblick auf ihren Zweck die eigenartige Bezeichnung „Notschule" erhielt. Ihre Eröffnung erfolgte im Jahre 1835 mit 27 Personen im Alter von 14 bis 20 Jahren. Den Unterricht in der Notschule erteilten drei Lehrer, zunächst in der Zeit von 4 bis 6 Uhr nachmittags, später in den Abendstunden von 6 bis 8 Uhr. Die Lehrer erhielten als Vergütung für jede Unterrichtsstunde 50 Pf. Die Zucht verursachte in der Notschule anfänglich große Schwierigkeiten, so daß vielfach die Polizei anwesend sein mußte. Trotzdem wirkte die neue Schuleinrichtung so segensreich, daß bereits nach einem Jahre vier Schüler zur Konfirmation geführt werden konnten.

Als später die älteren Schüler entlassen worden waren, löste man die Schule nicht auf, sondern führte sie weiter; es sollten nun alle diejenigen Kinder Aufnahme finden, die bei Beginn des 14. Lebensjahres noch in den unteren Klassen der niederen Bürgerschule saßen, wo sie durch natürliches Unvermögen oder äußere nachteilige Umstände in den ersten Schulkenntnissen zurückgehalten waren." Diese Notschulklasse unterschied sich von den jetzigen Hilfsklassen besonders dadurch, daß ihre Schüler auch am Unterrichte einer Normalklasse teilnehmen mußten. Allmählich wurden auch jüngere Kinder aufgenommen, und es stellte sich die Notwendigkeit einer Vergrößerung der Schule heraus, so daß man im Jahre 1856 zur Einrichtung einer zweiten Klasse schreiten mußte. Schuldirektor Pomsel begründete seine Forderung mit folgenden beachtenswerten Ausführungen: „Es ist ein wichtiges Bedürfnis, daß die Notschule vergrößert werde, welche dazu bestimmt ist, Kindern nachzuhelfen, die wegen geringer Gaben, früherer Vernachlässigung oder aus sonstigen Ursachen bei wachsendem Alter soweit zurückgeblieben sind, daß sie noch in Klassen sitzen, tief unter der Stellung, welche sie nach ihrem Alter einnehmen sollten. So gibt es Kinder, welche sich nach zwei oder auch drei Jahren noch in einer untersten Klasse befinden und noch immer nicht versetzbar werden; es gibt Schüler von 13 und 14 Jahren, also der Konfirmation nach ihrem Alter ganz nahe, welche noch in den untersten Klassen sitzen. Die letzteren zur Konfirmation meldbar zu machen, wenn auch nur notdürftig, und bei den ersteren zeitig genug vorzubeugen, daß es mit ihnen nicht gehe wie mit den eben erwähnten, dazu ist die Notschule bestimmt. Hierbei ist das Verdienst des jetzigen Lehrers der Notschule sehr anzuerkennen, denn mit solchen stumpfsinnigen oder verwahrlosten Kindern zu arbeiten, ist eine so mühsame, anstrengende, oft gar

sehr verdrießliche Sache, daß eine wahrhaft zähe Ausdauer, nicht nur im gewissenhaften Sinne, sondern eine aus der Liebe zur Sache und aus Mitleid mit solchen unglücklichen Kindern entspringende, recht starke, lebhafte und regsame Wärme der Berufstreue neben der nötigen elementaren Lehrgeschicklichkeit erforderlich ist, um diesem Geschäfte mit Nutzen vorzustehen. Aber soll die Absicht gedeihlich erreicht werden, so muß eine solche Klasse nur wenig Schüler haben, da hier viel, anhaltend und individualisierend mit den einzelnen zu arbeiten ist. Die Klasse darf nicht mehr als etwa 10 bis 12 Schüler haben."

Mit dem Jahre 1860 wurde ein Änderung in der Notschule vorgenommen; man vereinigte alle Schüler derselben zu einer Klasse in der Weise, daß sie nun getrennt den gesamten Unterricht erhielten und nicht mehr eine Normalschule besuchen durften. Diese Klasse erhielt den Namen Nachhilfsklasse, woraus sich dann nach und nach Hilfsklassen bzw. Hilfsschulsysteme entwickelten. Der Unterricht in der Nachhilfsklasse umfaßte wöchentlich 13 Stunden — für Religion 5, Sprache 1, Lesen 3, Rechnen 2, Schreiben 2. Bei einer Teilung der Nachhilfsklasse nahm man auch eine Trennung der Geschlechter vor, die heute noch in den Chemnitzer Hilfsschuleinrichtungen besteht.

Zum Schlusse dieses Abschnittes sei noch auf ein Werk von Dr. Georgens und H. Deinhardt: Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten, Leipzig 1861 und 1863, hingewiesen, das wegen seines großen heilpädagogischen Wertes nicht unerwähnt bleiben darf.

Über die Anstalt von Georgens und Deinhardt mögen folgende Angaben geboten werden. Diese Männer hatten im Schlosse Liesing bei Wien eine Anstalt unter dem Namen Levana errichtet, die für die Erziehung Abnormer bestimmt war. Sie bestand von 1856 bis 1866. Von ihnen rührt die Bezeichnung Heilpädagogik her. Jean Paul hatte durch seine heilende Pädagogik auf sie mächtig eingewirkt. Er darf also als der eigentliche Urheber des Namens Heilpädagogik gelten.

Die Heilpädagogik Georgens und Deinhardts sieht den Zweck des Unterrichts in der Entwicklung der Fähigkeiten für eine ästhetische Welt- und Naturbetrachtung an. Sie gibt dem Unterrichte als Inhalt Arbeits- und Sprachunterricht, dann Kunstübungen, ferner den auf die Arbeitsübungen aufgebauten Unterricht in Mathematik und den Religionsunterricht. Der Arbeitsunterricht hat im Spiele seine Voraussetzung, in den Beschäftigungen und Arbeiten seinen Inhalt und in den Wanderungen seine Fortsetzung. Diese Übungen sind auch Mittel der Sinnesübungen. Das Ergebnis der Wanderungen wird im Sprachunterricht reproduziert, zusammengefaßt, verarbeitet und befestigt. Zum Sprachunterricht führt das Bildbetrachten — ein theoretisches Wandern — und dieses selbst macht in seiner Gesamtheit in der Elementarklasse die Unterlage des heimat- und weltkundlichen Unterrichts aus. Zu ihm gehören auch das Lesen und Schreiben. Ersteres soll etymologisch beginnen. Es werden ohne Lautieren und Syllabieren von Anfang an Stammwörter gelesen, zu welchen mit dem Fortschritt des Unterrichts immer mehr tonlose Anfügungen hinzukommen. Der Schüler prägt sich gedächtnismäßig die Gestalt der Wörter ein, und dabei unterstützen die Aneignung die Gruppierung der Wörter nach dem Auslauten und ihre mannigfache Kombinierung und Besprechung. Die Verknüpfung der Wörter geschieht in Reimsätzen. Es wird auch stets auf ähnlich lautende Wörter verwiesen. Die Ähnlichkeit der Lautgestalten und Zeichenverbindungen bringt den Schüler durch Analogie zum selbständigen Lesen neuer Wörter. Wenn diese dann noch in bestimmten Rhythmen zusammengefügt werden, geht das Lesen schneller vorwärts. Dieses Verfahren bezweckt außer dem Lesenlernen noch mehr die Entwick-

3*

lung der Intelligenz und die Stärkung des Gedächtnisses. Die Verfasser halten die mechanische Lesefertigkeit, welche in Idiotenanstalten erzielt wird, für keinen Gewinn. Sie bemerken aber selbst, daß das Lesenlernen in ihrem Sinne bei Idioten mindestens 4 bis 5 Jahre dauert, manchmal auch noch länger, daß sie jedoch den Leseunterricht keines Idioten bis zum Ziele durchsetzen konnten. Der Schreibunterricht soll den fortschreitenden Leseunterricht überall „gegensätzlich" ergänzen. Wenn z. B. im Stammwörterbuch Wörter mit verstärktem Anlaut gelesen werden, so werden im Schreiben Wörter mit Liquiden und mit H-Anlauten vorgeführt.

Interessant sind die Ausführungen der Verfasser über die Spiele. Sie erklären das Spiel für einen Trieb und halten es für ein Mittel zu Sinnes- und Bewegungsübungen und als moralisch erforderlich, weil es einen freudigen und innigen Gemeinschaftssinn entwickelt. Sie stellen drei mannigfach ineinander übergehende Spielarten auf: Das rhythmische Spiel, bei welchem sich zum Rhythmus der Bewegung auch das rhythmische Sprechen und das Singen gesellen, dann das gymnastische Spiel, in welchem sich zweckmäßige, aber ungebundene Bewegungen als wetteifernde Tätigkeiten entfalten, und drittens das Nachahmungsspiel, welches die ernsthaften Tätigkeiten der Erwachsenen reproduziert. An den rhythmischen Spielen mit Gesang, die in mimische Spiele auslaufen, sollen Idioten teilnehmen, auch wenn sie noch kein Verständnis dafür haben, weil sie sich über ihr gewöhnliches Dasein hinaus in eine höhere Sphäre gehoben fühlen, da die Empfindung der freien und schwungvollen Bewegung, zu der sie nicht selbständig gelangen können, sie glücklich macht und die vereinzelten Vorstellungen, die in dieser Stimmung angeregt werden, von besonderer Lebhaftigkeit sind, so daß die Zöglinge verhältnismäßig rasch die verschiedenen Spiele, wenn auch ihre Zahl eine umfassende ist, derartig kennen lernen, daß sie wissen, was gespielt wird, wenn der Name des Spiels genannt oder die betreffende Melodie angeschlagen wird.

Die Verfasser meinen es mit ihrer Heilpädagogik sehr gut, sie übersehen aber in Hervorhebung ihres großen allgemeinen Zweckes, den Eigenarten des mangelhaften Idioten besonders entgegenzukommen. Ihr Werk ist darum auch eine Pädagogik für Gesunde, Blinde und Taubstumme. Es enthält wohl viele allgemein bildende und auch ins einzelne gehende praktische Forderungen, welche eine Fülle von scharfen Beobachtungen bekunden, aber die Zwecksetzung ist meistens verfehlt und beantwortet die Frage der Idiotenbehandlung nicht sachgemäß. Die Verfasser sind auch noch in der dialektischen Methode zu sehr befangen, welche der Thesis die Antithesis entgegensetzt, wie dies deutlich der Betrieb ihres Schreibunterrichts zeigt. Trotzdem bietet ihr Buch viele Anregungen und verdient auch heute noch Beachtung, da es gewissermaßen das erste größere Lehrbuch der Idiotenbehandlung darstellt.

So sehen wir bereits in diesem Zeitabschnitte den Gedanken der jetzigen Hilfsschule in Erscheinung treten und stoßen auch schon auf einzelne Versuche, die sich mit der Verkörperung des Hilfsschulgedankens zu schaffen machten. Hilfsschulinternat, Anstaltsschule, Notschule, Nachhilfeklasse, Hilfsklasse — all diese Bildungsstätten für geistig schwache und zurückgebliebene Kinder lernten wir kennen, ebenso die ersten Bestrebungen der Schwachsinnigenfürsorge und die Anfänge des Heilunterrichts.

II. Zeitabschnitt.

Die Gründung der ersten Hilfsschulen.

Die Zeit von 1864 bis Ende 1886.

Der Name Stötzner, an den sich die Begründung der deutschen Hilfsschulen knüpft, hat bereits Erwähnung gefunden. Stötzner geb. 1832, gest. 1910, wirkte zuerst als Lehrer an der staatlichen Erziehungsanstalt für Schwach- und Blödsinnige zu Hubertusburg. Dann ging er in gleicher Eigenschaft an die Taubstummenanstalt zu Leipzig, nachdem er ein Anerbieten Guggenbühls abgeschlagen hatte, das ihn als Lehrer auf den Abendberg berief. Seine Teilnahme an der Idiotenbildungssache erlosch nie, und mit großem Eifer erstrebte er die Gründung einer Schule für Schwachsinnige in Leipzig. Mit Dr. Kern gründete er die bereits erwähnte Gesellschaft zur Förderung der Schwach- und Blödsinnigenbildung und betätigte sich schriftstellerisch außerordentlich fruchtbar auf dem Gebiete der Heilerziehung. Er war zuletzt Direktor der Taubstummenanstalt zu Dresden und starb daselbst als Schulrat. Im Jahre 1864 gab er unter dem Titel: Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben, eine Schrift heraus, die zum ersten Male den Begriff der Hilfsschule klar aussprach und auch sogar eine Einrichtung zeichnete, die in ihren Hauptzügen noch heute als maßgebend erachtet werden muß. Das Büchlein Stötzners, das allen Schulbehörden ans Herz gelegt wird, umfaßt 43 Seiten und gliedert sich in drei Teile.

Im ersten Teil weist der Verfasser zunächst nach, daß fast jede Schulklasse Schwachsinnige beherbergt. Dann schildert er solche Kinder nach ihrer körperlichen und geistigen Verfassung, mit besonderer Hervorhebung ihres allmählichen Zurückbleibens im gewöhnlichen Schulunterrichte. Er kommt ferner auf die Möglichkeit ihrer besseren Ausbildung zu sprechen. Vergleich mit einem schwachen Magneten, der bei zweckmäßiger Steigerung der Belastung in seiner Kraftenfaltung gefördert werden kann. Er berichtet dann über die Erziehungsergebnisse der Anstalten für Blödsinnige und beruft sich dabei auf einzelne Männer, die mit Erfolg auf dem Gebiete der Schwachsinnigenbildung tätig waren, wie z. B. Oberlehrer Gläsche in Hubertusburg, Dr. Kern in Möckern usw. Als Schlußfolgerung stellt er den Satz auf: „In allen größeren Städten gründe man Schulen für schwachbefähigte Kinder, damit diese, die später zum großen Teil der Gemeinde zur Last fallen, durch geeignete Persönlichkeiten und entsprechenden Unterricht zu brauchbaren Menschen herangebildet werden.“

Der zweite Teil befaßt sich mit den allgemeinen Vorschlägen zur Einrichtung solcher Schulen, der Nachhilfeschulen. Die Schulzeit soll mindestens acht Jahre umfassen. Schülerzahl 11 bis 15. Unterrichtszeit für die Schwächeren $1\frac{1}{2}$ bis 2 Stunden täglich, für die Besseren $2\frac{1}{2}$ bis 3 Stunden. Das Schullokal soll geräumig sein, gute Lüftung haben und einen Garten in der Nähe besitzen. Ein geräumiges

Zimmer zum Spielen und als Arbeitsstätte für Handarbeiten ist erforderlich. Ausstattung der Schulstube: Keine Bänke, sondern Stühle, mehrere Wandtafeln, Lese- und Rechenmaschinen, Klavier, Allerleischrank, Modelle, Bilder. Die Lehrerwohnung soll sich in der Nähe befinden, damit der Lehrer stets bei der Hand sei. Der Lehrer soll über große Geduld verfügen. Züchtigungen sind auszuschalten. Hausbesuche bei den Eltern der Kinder sind oft zu unternehmen, um die Mitwirkung des Elternhauses für das Erziehungswerk zu gewinnen. Es soll Fürsorge für die Erwachsenen geübt werden. Jeden Monat ist wenigstens einmal Feld und Wald zu besuchen. Verschiedene Werkstätten sind aufzusuchen, um die Kinder mit gewerblichen Einrichtungen bekannt zu machen. Das Leben auf dem Markte und der Straße soll beobachtet und der Unterricht viel im Freien erteilt werden. — Im Unterricht ist Freude zu wecken; deshalb sind Gesang, Turnen und Singspiele fleißig zu üben. Der gesamte Unterricht soll in einer Hand liegen. Öffentliche Prüfungen mögen unterbleiben, weil dabei leicht auf eine Täuschung des Publikums hingearbeitet wird. Die Trennung der Geschlechter erscheint unnötig. Ausreichende und fähige Lehrkräfte werden sich finden, wie es ja auch viele Lehrer für die Taubstummen und Blinden gibt.

Der dritte Teil enthält einen Lehrplanentwurf und entwickelt auch die Unterrichtsgrundsätze.

1. Der Unterricht soll so anschaulich und handgreiflich wie nur irgend möglich gehandhabt werden.
2. Das Vorwärtsschreiten erfolge Schrittchen für Schrittchen.
3. Man langweile die Kinder nie, sondern wechsle mit den Unterrichtsgegenständen ab, etwa alle Viertelstunden.

Gliederung der Schule. Sie soll vier Stufen aufweisen, von denen die unterste als eine Art Vorstufe zu gelten habe.

Auf der vierten Stufe stehen die Sinnesübungen im Vordergrund, um Vorstellungen zu bilden. Sie umfassen:

a) Übungen zur Bildung des Gesichts.
b) Übungen zur Bildung des Gehörs.
c) Übungen zur Bildung des Tastsinns.
d) Übungen zur Bildung des Geruchs und Geschmacks.

Der Anschauungsunterricht muß sich mit Handbetätigungen verbinden (Stäbchenlegen, Kindergartenbeschäftigungen usw.).

Auf der dritten Stufe wird der Anschauuungsunterricht fortgesetzt, hauptsächlich mit Benutzung von Bildern. Das Erzählen von Geschichten und Märchen kommt hinzu. Der erste Unterricht in der biblischen Geschichte tritt auf. Das Lesen setzt ein, dann kommt Schreiben hinzu und Rechnen. Überall erfolgt ein kurzer Hinweis auf brauchbare Hilfsmittel. Singen und Turnen sind in ihren Anfängen zu pflegen. Täglich soll eine halbe Stunde geturnt werden. Erziehung zur Erwerbsfähigkeit ist gleich von Anfang an zu erstreben.

Auf der zweiten Stufe soll der Unterricht allmählich abstrakter werden. Es kommt nun ein Kursus in der biblischen Geschichte hinzu. Das Lesebuch wird herangezogen und das erste Schreibbuch in Gebrauch genommen. Das Rechnen mit Ziffern beginnt. Heimatkunde und naturgeschichtlicher Unterricht treten auf.

Auf der ersten Stufe beginnt der eigentliche Religionsunterricht. Das Lesebuch wird weiter benutzt. Es wird auch von grammatischen und orthographischen Übungen gesprochen. Gemeinnützige Kenntnisse sollen erworben werden. Der Rechenunterricht muß praktisch erteilt werden. Singen und Turnen sollen weitgehende Pflege finden. Die Mädchen müssen Unterricht in weiblichen Handarbeiten erhalten. Die Knaben sollen pappen, schnitzeln, bauen und die Anfänge von Korbarbeiten und von Arbeiten an der Hobelbank lernen.

Zum Schluß erfolgt eine kurze Abweisung der Vorurteile und Bedenken, die sich etwa gegen die Einrichtung der Schulen für Schwachbefähigte geltend machen sollten. Daran knüpft der Verfasser dann noch die Hoffnung, daß die gute Sache eine erfreuliche Aufnahme und Förderung finden werde.

Wie bereits erwähnt, hatte die Gesellschaft zur Förderung der Schwach- und Blödsinnigenbildung auf ihrer Tagung zu Hannover im Jahre 1865 die Forderung Stötzners zur Errichtung von Schulen für schwachbefähigte Kinder angenommen. Daraufhin wurde Stötzner vom Rat der Stadt Leipzig zur Abgabe eines Gutachtens und Kostenanschlages für eine in Leipzig zu errichtende Schule aufgefordert. Stötzner tat dies in einem Gutachten vom 3. November 1865, und da ihm die Idee der Taubstummenanstalt vorschwebte, schilderte er die Schule als eine Bewahranstalt für den Tag, worin die Kinder nicht nur Belehrung und Erziehung, sondern auch Beköstigung und Beaufsichtigung während der unterrichtsfreien Zeit erhalten sollten. Diese Vorschläge unterbreitete der Rat der Stadt Leipzig den Stadtverordneten im März des Jahres 1866. Die Stadtverordneten stimmten im folgenden Jahre (1867) dem Antrage wohl grundsätzlich zu, lehnten aber die vorgeschlagene Durchführung des Planes ab, indem sie u. a. besonders auf die großen Schwierigkeiten einer richtigen Auslese des Schülermaterials hinwiesen. Als zur Ausführung geeignet empfahlen sie, den wirklich schwachsinnigen Kindern einen von dem übrigen Klassenunterrichte gesonderten Unterricht durch einen besonderen Lehrer, jedoch in der Schule selbst, erteilen und die Auswahl der Kinder unter Mitwirkung eines Arztes vornehmen zu lassen. Der Rat der Stadt ging jedoch seinerseits nun nicht auf die Vorschläge der Stadtverordneten ein, sondern hielt an seinem ursprünglichen Plane fest, so daß vorläufig alle weiteren Verhandlungen in dieser Angelegenheit sich zerschlugen. Wäre mit dem Vorschlage der Stadtverordneten irgendein Anfang gemacht worden, dann hätte sich mit Sicherheit die vom Rat gewünschte Anstalt mit der Zeit entwickelt.

Inzwischen war ein literarischer Streit[1]) unter den Pädagogen ausgebrochen, der ebenfalls einer gedeihlichen Entwicklung der ganzen Sache hindernd in den Weg trat. Stötzner hatte in seiner Schrift die Bezeichnung „Nachhilfeschule für Schwachbefähigte" gewählt, als schonende Benennung mit Rücksicht auf die Eltern; in Wirklichkeit aber meinte er eine besondere Schule für schwachsinnige Kinder. Dieser Widerspruch zwischen Sache und Bezeichnung rief eben den erwähnten Streit hervor. Die eine Partei trat lebhaft für Nachhilfeunterricht der zurückbleibenden normalen Volksschüler ein, während die andere be-

---

[1]) Stötzner beteiligte sich auch dabei und ließ 1868 eine Schrift: Altes und Neues aus dem Gebiet der Heilpädagogik, erscheinen, worin er für seine Idee lebhaft eintrat.

sondere Erziehung und Belehrung der Schwachsinnigen verlangte. Natürlich waren beide im Recht, nur in den Aufgaben, die sie erblickten, gingen sie auseinander. Professor Dr. Bock, Leipzig, der den Standpunkt Stötzners vertrat, versuchte durch einen Aufsatz in dem Leipziger Tageblatt vom 8. Juli 1866 den bisher gemachten Vorschlägen eine klare Begriffsbestimmung zugrunde zu legen und unterschied folgende Gruppen von Kindern:

1. Blödsinnige Kinder, d. h. die durch Gehirnstörung geistig unbefähigten;
2. schwachsinnige Kinder, d. h. die aus unbekannten Ursachen nicht normal, sondern nur schwachbefähigt erscheinen;
3. trägsinnige Kinder, d. h. blutarme und bleichsüchtige, aber sonst normale Kinder.

Für die erste Gruppe empfahl er die Pflegeanstalt, für die zweite eine besonder Erziehungsanstalt und für die dritte nur eine besondere Schulklasse. Leider war diese Begriffsbestimmung nicht ganz glücklich gewählt und erzielte deshalb auch keine völlige Klarstellung der Sachlage bzw. keine richtige psychologisch-pädagogische Gruppierung des Schülermaterials. Wenn man die erste Gruppe außer acht läßt, dann sind von vornherein zwei pädagogische Bestrebungen gegeben, die nebeneinander hergehen, die eine zugunsten der zurückbleibenden wirklich Schwachsinnigen, die andere zum Vorteil der zurückbleibenden Normalen. Ähnliche Gruppierungsversuche mit entsprechenden Behandlungsvorschlägen bildeten lange Zeit hindurch heiß umstrittene Einrichtungsfragen, bis auf Grund vieler und längerer Erwägungen und Erfahrungen auch darin befriedigende Wege ermittelt wurden.

Von Schriften, die diese Angelegenheit behandeln, sind folgende zu nennen:

Gündel, Zur Organisierung der Geistesschwachen-Fürsorge. Halle 1906, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.

Die Schrift gliedert sich in zwei Hauptteile; im ersten wird das Ziel der Geistesschwachenfürsorge behandelt und im zweiten die Organisierung derselben. Wertvoll sind namentlich die Ausführungen des zweiten Teils, worin die Pflichten des Staates in bezug auf die Geistesschwachenfürsorge recht deutlich zur Forderung erhoben werden. Außerdem bieten die Ausführungen einen lebensvollen Einblick in die mannigfachen Tätigkeiten der Erziehungsanstalten für Geistesschwache und sind somit geeignet, das Interesse für diese zu wecken und zu beleben.

Barthold, Die Idiotenanstalten und die Hilfsschulen, eine Grenzregulierung. Z. f. Beh. Schw. 1901, 12. — Hintz, Welche pädagogischen Maßnahmen eignen sich für den Unterricht und die Erziehung solcher Kinder, welche durch die Volksschule nicht genügende Förderung erfahren? Berlin 1898. — Kalischer, Was können wir für die Erziehung und den Unterricht unserer schwachbegabten Kinder tun? Berlin 1897. — Recht interessant sind die Vorschläge von Hintz; ich lasse sie deshalb hier vollständig folgen.

„1. Für tiefstehende — vollständige — Idioten oder Blödsinnige empfiehlt sich die Pflegeanstalt, für den einfachen Idioten oder Schwachsinnigen höheren Grades einschließlich der Imbezillen die Anstaltserziehung, sei es in einem Halb- oder in einem Ganzinternat.

2. Für neurasthenische und geistig gestörte Kinder wird eine gesonderte pädagogische Behandlung nur für die Dauer ihres krankhaften Zustandes zur Notwendigkeit, falls durch ihn die Erziehung der Normalen und Nichtnormalen geschädigt wird.

3. Alle Schwachbegabten und durch äußere Verhältnisse im Fortschritte gehemmten, sowie alle übrigen körperlich und geistig Minderwertigen, selbst die Schwachsinnigen geringeren Grades gehören in die Normalschule, deren Organisation so zu gestalten ist, daß sie auch den weniger Leistungsfähigen ohne Zurücksetzung der Besserbegabten eine möglichst individuelle Behandlung bieten kann.

4. Für geistig minderwertige Kinder, die an dem planmäßigen Schulunterricht nicht mit Erfolg teilnehmen können, deren Befähigung aber nicht sicher erkennen läßt, ob sie zu den schwachsinnigen zu rechnen seien oder nicht, ist die Einführung eines Nebenunterrichts in besonderen, provisorischen oder Probeklassen zu erstreben. Der Zweck dieses Nebenunterrichts muß darin bestehen, die Kinder unterrichtsfähig zu machen; demgemäß sind sie je nach dem Ergebnis der Erziehungsarbeit der Gemeindeschule wieder ganz zuzuführen oder einer Erziehungsanstalt für Schwachsinnige zu überweisen. Eine Loslösung dieser Klassen vom Organismus der Schule ist nicht zu empfehlen.“

In Dresden war, wie bereits erwähnt, im Jahre 1867 eine Nachhilfeklasse ins Leben gerufen worden, welcher im nächsten Jahre eine zweite folgte. Von Dresden erbat sich der Rat der Stadt Leipzig Auskunft über die Bewährung der dort getroffenen Einrichtung und erhielt eine günstige Antwort. Aber auch durch sie ließ er sich nicht zu einem Versuch mit der Einrichtung einiger Klassen bewegen, besonders weil die Leipziger Schuldirektoren die Dresdener Einrichtung ablehnten und an ihrer Forderung, eine Anstalt, die Belehrung, Erziehung, Beköstigung und Beaufsichtigung zu bieten imstande wäre, festhielten. Der Rat legte daher zum zweiten Male im Jahre 1868 seinen unveränderten Plan den Stadtverordneten vor; diese lehnten jedoch abermals die Vorlage ab und empfahlen wieder die Einrichtung von besonderen Klassen für Schwachsinnige. Stötzner hatte vorher für seine Sache durch einen Vortrag in der Pädagogischen Gesellschaft zu Leipzig Verständnis und Interesse zu wecken gesucht. Trotzdem diese Vereinigung sich für die Einrichtung einer Schulanstalt für schwachsinnige Kinder im Sinne Stötzners aussprach, nebenbei aber auch die Einrichtung einer besonderen Klasse, in welcher eine Scheidung der Schwachsinnigen von den nur der Nachhilfe Bedürftigen erfolgen sollte, empfahl, fand doch die Vorlage die erwähnte Ablehnung. Die Stadtverordneten scheuten jetzt besonders die hohen Kosten der Einrichtung. Eine dritte Ablehnung erlebte die Ratsvorlage im Jahre 1870; doch war der Widerstand diesmal schon schwächer geworden. Infolge der geschichtlichen Ereignisse der Jahre 1870-71 ruhten längere Jahre hindurch sämt-

liche Erwägungen in dieser Angelegenheit, und erst nach der Neugestaltung des Leipziger Volksschulwesens (1873-74) kam die Sache wieder in Fluß. Die Schuldirektoren beantragten im Jahre 1881 die recht baldige Einrichtung von ein oder zwei Klassen für schwachsinnige Kinder. Am 5. April 1881 wurde endlich die Einrichtung dieser Klassen beschlossen und am 19. November desselben Jahres die erste Schwachsinnigenklasse eröffnet. Das Leipziger Hilfsschulwesen entwickelte sich dann im Laufe der Zeit in recht erfreulicher Weise, dank der umsichtigen Leitung des Schuldirektors K. Richter. Nähere Angaben darüber bietet seine lehrreiche Schrift: Die Leipziger Schwachsinnigenschule nach ihrer Geschichte und Entwicklung, Leipzig 1893.[1])

In Leipzig verfolgte die erste Klasse für Schwachsinnige noch den Doppelzweck, ihre Schüler für das Leben vorzubilden und einzelne unter ihnen durch Nachhilfe der Normalschule wieder zuzuführen. Da aber ihr Leiter immer mehr von diesem Doppelzweck abwich und nur wirklich Schwachsinnige aufnahm, so baute sich seine Schule mit der Zeit zu einer reinen Schwachsinnigenschule aus. Ganz besonders betonte er die Notwendigkeit einer lange andauernden und eindringlich wirkenden Erziehung und verlangte deshalb für die innere und äußere Einrichtung alle jene Maßnahmen, die auch Stötzner schon empfohlen hatte. Er setzte den Ausbau seiner Schule zu einer Tagesanstalt durch, um den Kindern nach der Schulzeit auch Beköstigung, Beaufsichtigung, Beschäftigung und Erziehung gewähren zu können. Und so ist es in Leipzig bis heute geblieben, mit Ausnahme einiger Vororthilfsschulen, die reinen Schulcharakter aufweisen.

Die weitere Gründung von ähnlichen Anstalten vollzog sich zunächst nur langsam. Im Jahre 1879 regte in Elberfeld der Beigeordnete und Vorsteher der dortigen Armenverwaltung Ernst an, aus Anlaß der goldenen Hochzeit des Kaiserpaares eine Stiftung zum Zwecke der Ausbildung geistig und körperlich mangelhaft veranlagter Kinder ins Leben zu rufen. Die zu diesem Zwecke veranstaltete Sammlung ergab die Summe von 30 000 M., die von der Stadt auf 40 000 M. erhöht wurde. Die Zinsen dieses Kapitals sollten zur Einrichtung und Unterhaltung einer Hilfsklasse dienen. Da Einrichtungen ähnlicher Art, die man zum Vorbilde hätte nehmen können, noch nicht bekannt waren, so

---

[1]) Ein zweiter Bericht Richters erschien für die Jahre 1893 bis 1897. Von dieser Zeit ab ist jedes Jahr ein Bericht über die Leipziger Hilfsschule herausgekommen. Die Berichte bieten interessante Einblicke in die Entwicklungsgeschichte des Leipziger Hilfsschulwesens.

Richter hat noch die folgende Schrift veröffentlicht: Gedanken und Vorschläge zur weiteren Entwicklung der Hilfsschule für Schwachbefähigte in Leipzig. Eine Denkschrift. Leipzig 1905. — Vgl. auch den Aufsatz von Ehrig: Zum 80. Geburtstag Karl Richters. Z. f. Beh. Schw. 1907, 1.

wollte man mit der größten Vorsicht und auch nur versuchsweise zur Ausführung des Planes schreiten. Nachdem man verschiedene Gutachten eingeholt hatte, wurde der für die Verwaltung der Klasse in Aussicht genommene Lehrer auf sechs Monate nach der Idiotenanstalt Hephata in M.-Gladbach geschickt, um sich dort mit der Heilerziehung bekannt zu machen. Die Aufnahmeregel für die neue Schule schrieb den Leitern der Volksschule größte Vorsicht bei der Auswahl der Schüler vor und bezeichnete folgende Kinder als für die Hilfsschule geeignet:

1. Bildungsfähige, aber in solchem Grade geistig beschränkte Kinder, daß sie dem Volksschulunterricht nicht zu folgen vermögen;
2. Kinder, denen infolge körperlicher Gebrechen dies nicht möglich sei,
3. solche Kinder, die durch andauernde Kränklichkeit am regelmäßigen Schulbesuch gehindert seien.

Am 1. Oktober 1879 konnte eine Klasse mit 18 Kindern unter der Leitung des Lehrers Rottländer eröffnet werden. Da dieser Versuch durchaus zur Zufriedenheit aller Beteiligten ausfiel, wurde am 1. Oktober 1880 eine zweite Klasse hinzugefügt. Es vergingen dann einige Jahre ruhiger Arbeit. Die weiteren günstigen Erfahrungen, welche man während dieser Zeit machen konnte, führten zur Errichtung einer dritten Klasse am 1. Mai 1884.

Schulrat Dr. Boodstein, Elberfeld, der Leiter des Elberfelder Volksschulwesens, brachte der Hilfsschule viel Wohlwollen entgegen, so daß sie sich in erfreulicher Weise weiter entwickelte. Er ist auch der Verfasser einer kleinen Schrift, die genaue Auskunft über die Entwicklung der Elberfelder Hilfsschule bis zum Jahre 1901 gibt; ihr Titel lautet: Die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder in Elberfeld, eine kurze Geschichte ihrer Entwicklung und ihrer Erfahrungen in den ersten 20 Jahren ihres Bestehens. Im Jahre 1908 erschien von ihm ein zweites, ziemlich umfangreiches Werk: Die Erziehungsarbeit der Schule an Schwachbegabten, Berlin 1908, das zwar reich an Gedanken, aber wegen seiner breitangelegten, lehrhaften Darstellungsweise nicht überreichen Gewinn für Unterrichts- und Auskunftszwecke abzuwerfen geeignet erscheint.

In das Jahr 1881 fällt die Gründung der Braunschweiger Hilfsschule. Der dortige Sanitätsrat Dr. Berkhan, ein auf dem Gebiete der Schwachsinnsforschung hervorragender Mann, veranlaßte in Braunschweig eine Erhebung über die Zahl idiotisch veranlagter Kinder in den Volksschulen. Da die Zahl sich als recht bedeutend erwies, so wurde die Einrichtung einer Hilfsklasse für schwachbefähigte oder schwachbeanlagte Kinder beschlossen und die Führung dieser Klasse dem Lehrer Kielhorn über-

tragen, der seit der Gründung der Schule diese ununterbrochen bis zum Jahre 1914 leitete und sich auch schriftstellerisch auf dem Hilfsschulgebiet sehr hervortat. Die zunächst versuchsweise eingerichtete Hilfsklasse wurde 1881 endgültig dem Schulwesen Braunschweigs einverleibt und entwickelte sich so rasch, daß im Jahre 1885 bereits eine Hilfsschule mit drei aufsteigenden Klassen entstanden war. Zur weiteren Kenntnis über die Hilfsschule in Braunschweig ist die Schrift von Kielhorn zu empfehlen: Erziehung und Unterricht schwachbefähigter Kinder. Hilfsschullehrplan. Halle a. S. 1909. Die Braunschweiger Hilfsschule gab neben der Leipziger für viele später zu errichtende Hilfsschulen das Vorbild ab.

Im Jahre 1883 wurden Hilfsschulen zu Dortmund und Halberstadt ins Leben gerufen, 1885 zu Crefeld und Königsberg i. Pr. und 1886 zu Cöln und Reichenbach i. Vogtl. Für Dortmund und Crefeld war jedenfalls das Beispiel von Elberfeld maßgebend. Das Aufblühen dieser Industriestädte hatte einen starken Wechsel der Bevölkerung im Gefolge, dessen Wirkung sich auch an der schulpflichtigen Jugend bemerkbar machte, so daß die Errichtung von Nachhilfeklassen für die durch Wanderung und Umzug benachteiligten Kinder zur Notwendigkeit wurde. Mit der Zeit bildeten aber diejenigen Schüler, welche infolge ihrer schwachen Begabung die Lücken ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten nicht zu überbrücken vermochten, den eisernen Bestand dieser Klassen, und damit näherte sich die ganze Einrichtung immer mehr dem Gedanken der heutigen Hilfsschule.

In Halberstadt wurden sogleich zwei Hilfsklassen errichtet, eine für Knaben und eine für Mädchen, jedenfalls nach dem Muster von Apolda; denn bis zum Jahre 1913 wurden auch Kinder aufgenommen, die nur infolge äußerer ungünstiger Verhältnisse in ihrer Entwicklung zurückgeblieben waren.

In Königsberg i. Pr. reichen die Anfänge der Hilfsschulbewegung bis in das Jahr 1879 zurück; aber erst im folgenden Jahre wurde der Beschluß gefaßt, schwachsinnigen Kindern an einem besonderen Orte durch eine besondere Lehrkraft wöchentlich 24 Stunden besonderen Unterricht erteilen zu lassen. Da man sich aber nicht recht klar war, ob eine besondere Schule einzurichten sei, oder ob schon Nachhilfeunterricht genügen möchte, so verging noch einige Zeit, bis endlich 1883 ein erneuter Antrag gestellt wurde. In der Begründung dieses Antrages hieß es: „Bei individueller Behandlung, bei einem geschickten, auf der Anschauung basierten Lehrverfahren, bei möglichst großer Vereinfachung des Lehrstoffes und Reduzierung der Lehrfächer lassen sich geistig zurückgebliebene Kinder, zu einer kleinen Schule vereinigt und in Spiel und Arbeit von kundigen Lehrern geleitet, soweit erwecken und fördern, daß sie die jedem Mitgliede der menschlichen Gesell-

schaft nötigen Kenntnisse und sittlichen Begriffe gewinnen." Im Sinne dieser Richtlinien wurde am 1. April 1885 die erste Hilfsschulklasse mit 12 Kindern beiderlei Geschlechts eröffnet. Sie entwickelte sich bald so günstig, daß in kurzer Zeit mehrere Klassen folgten. An diesem Beispiele sehen wir, wie der Hilfsschulgedanke schon immer klarer erfaßt wurde und auch sinngemäße Verkörperung fand.

Die Anregungen zur Gründung der Hilfsschule zu Cöln gingen von dem dortigen Stadtschulrat Dr. Brandenberg aus, der sich vielfach mit der Fürsorge für die Schwachsinnigen beschäftigte und auch die Einrichtungen in Elberfeld und Leipzig kannte. Im Jahre 1886 wurden eine Knaben- und eine Mädchenklasse unter dem Namen „Schule für geistig nicht normal entwickelte Kinder" eröffnet. Dr. Brandenberg hat seine Erfahrungen in einer kleinen Schrift niedergelegt, die recht lehrreiche Darlegungen bietet; ihr Titel lautet: Zur Fürsorge für die Schwachsinnigen, Bielefeld 1890.

Die Anfänge der Hilfsschuleinrichtung in Reichenbach i. V. sind jedenfalls auf die Einflüsse von Leipzig bzw. Chemnitz zurückzuführen; es waren aber daselbst nur Nachhilfeklassen vorgesehen, die auch jetzt noch den Volksschulen angegliedert sind.

Die kurzen Nachrichten über die Geschichte der Hilfsschulen dieses Zeitabschnittes sind mit Absicht gegeben worden, sie wollen in der Hauptsache zeigen, unter welch eigenartigen Verhältnissen die Begründung dieser Schuleinrichtungen von statten ging, und wie verschiedenartig die mit ihnen verbundenen Zwecke zur Ausführung gelangten. Der Gang der Entwicklung in Leipzig ist eigentlich vorbildlich für die ganze Vorgeschichte der meisten Hilfsschulen, wenn auch nicht überall die Unklarheiten und Hemmnisse sich so stark bemerkbar machten wie gerade in Leipzig.

Bei der Gründung der ersten Hilfsschulen dachten sowohl die Behörden als auch die Lehrer wohl meist an eine den geschwächten Kindern zu gebende Nachhilfe, wodurch sie befähigt werden sollten, die Volksschule mit Erfolg wieder zu besuchen. Mit großem Eifer wurde die Arbeit aufgenommen und das Ziel der untersten Volksschulklasse zu erreichen versucht. Man versetzte dann auch einige Kinder in die Volksschule zurück, machte aber sehr bald die Erfahrung, daß sie dem dortigen normalen Unterrichtsfortschritte nicht zu folgen vermochten, von neuem zurückblieben und nach einiger Zeit dann wieder der Hilfsschule überwiesen werden mußten. Somit mußte sich die Erkenntnis Bahn brechen, daß diese Kinder nicht in die Volksschule gehörten; aber es zeigte sich auch, daß sie durch einen anhaltenden und ihrer Wesensart angepaßten Unterricht recht wohl gefördert werden konnten. Also aus der Praxis heraus erwuchs die Einsicht, daß nur

auf dem Wege gesonderter Unterweisung und bei andauernder Trennung von der Volksschule schwachsinnigen Kindern wirklich zu helfen sei. Daraus ergab sich wieder als weitere Notwendigkeit, diese Schulen stufenweise fortschreitend auszubauen, also mehrklassig auszugestalten.

Die ersten Schulen wußten gegenseitig wenig oder gar nichts von ihrem Bestehen und ihren inneren Einrichtungen und waren in ihrer Wirksamkeit ausschließlich auf sich allein angewiesen Ihre Lehrer sahen sich wohl nach Anweisungen und Literatur bzw. auch nach Meinungsaustausch um; aber von all den Sachen war nicht viel vorhanden. Doch dieser Umstand gereichte der ganzen Entwicklung der Hilfsschule durchaus nicht zum Schaden. Denn beim Bekanntwerden der eingeschlagenen Wege stellte sich eine ziemlich weitgehende Übereinstimmung in vielen Dingen heraus, wodurch bewiesen wurde, daß die Bahnbrecher der Hilfsschulbewegung durch die gegebenen Verhältnisse im großen und ganzen in die gleichen Bahnen gedrängt worden waren — sie befanden sich also jedenfalls auf dem richtigen Wege.

Natürlich galt es zu Anfang der Hilfsschulbewegung, noch manche Widerstände zu beseitigen und manche Vorurteile und Bedenken zu widerlegen. An erster Stelle waren es die Eltern, denen es widerstrebte, ihre Kinder der „Dummenschule". wie die Hilfsschule vielfach bezeichnet wurde, zuzuführen. Diesen Widerstand suchte man durch Rücksprachen auf gütlichem Wege beizulegen — bei einsichtigen Eltern auch meistens mit Erfolg. Daneben kam aus pädagogischen Kreisen Widerstand. Es wurde behauptet, der Besuch der Hilfsschule brandmarke das Kind für sein ganzes Leben, setze es in der Umgebung und öffentlichen Meinung herab und füge ihm somit empfindlichen Schaden für sein späteres Fortkommen zu. Als Gegenvorschlag empfahl man Herabsetzung der Klassenbesuchszahl und der Unterrichtsziele in der Volksschule; dann würden auch schwachbegabte Kinder wirksam gefördert werden können. Bei dem ersten Vorschlage jedoch hatte man die Hauptsache übersehen, denn nicht die geringe Klassenbesetzung spielt in der Schwachsinnigenbildung die Hauptrolle, sondern der eigenartige, dem Wesen der geschwächten Veranlagung angepaßte Sonderunterricht. Und auch der zweite Vorschlag — Herabsetzung der Klassenziele — bietet keinen gangbaren Ausweg. Verschiedenartige Schülerelemente werden in ein und derselben Klasse niemals völlig gegenseitig ihre Rechnung finden; entweder die Schwachen werden gefördert, dann bleiben die Begabten vernachlässigt, oder diese werden vorwärtsgebracht, dann bleiben jene zurück. Außerdem würde bei diesem Verfahren nicht nur der Fortschritt der ganzen Schule, sondern im Endergebnis auch der der gesamten Bildung des Volkes gehemmt werden. Es bleiben also in dieser Beziehung nur zwei

Wege gangbar — entweder die Schwachsinnigen verbleiben in den Volksschulen, dann finden sie keine ersprießliche Ausbildung, oder sie werden, selbst auf die Gefahr einer gewissen Zurückstellung hin, der sie ja niemals entgehen, der Hilfsschule überwiesen, in welcher sie in zweckdienlicher Weise für das spätere Leben Vorbereitung und Ausbildung erhalten.

Des weiteren nahmen sich Unerfahrene und allerlei Menschenfreunde in „falschem Mitleid“ dieser „bedauernswerten“ Kinder an und suchten durch Menschlichkeitsgründe das Bedürfnis nach Hilfsschulen zu verneinen. Diese Menschenfreundlichkeitsgedanken fanden vielfach Nahrung und setzten sich auch in einzelnen maßgebenden Kreisen der Stadtverwaltungen fest, so daß dann die Errichtung von Hilfsschulen an manchen Orten von vornherein zur Unmöglichkeit wurde.[1]) Mit der Einrichtung von Hilfsschulen waren erhebliche Kosten verknüpft; auch diese gaben vielfach einen Streitgegenstand ab, indem man geltend machte, daß die großen Geldsummen, die für die Ausbildung schwachsinniger Kinder verlangt würden, unnütze Ausgaben wären, die man sich sparen könnte; denn die Schwachsinnigen leisteten doch nichts für die Allgemeinheit usw. Hierbei hatte man jedoch nicht an die Kosten gedacht, welche bei einer etwaigen späteren Unterhaltung oder Versorgung der Schwachsinnigen nötig wären, wenn diese ganz und gar ohne zweckmäßige Vorbildung ins Leben träten.

Schließlich erwuchs den Hilfsschulen auch eine gewisse Gegnerschaft aus den Vertretern der Idiotenanstalten, die sich bereits im Jahre 1874 zu einer alle drei Jahre tagenden Konferenz für das Idiotenwesen[2]) zusammenge-

---

[1]) Vergl. hierbei die Ausführungen über Gegner der Hilfsschule im 2. Teil des Handbuches.

[2]) Zur Geschichte der Konferenzen ist folgendes zu berichten.

Im September 1874 erließen die Direktoren von sechs der größeren deutschen Idiotenanstalten — Dr. Sengelmann, Alsterdorf, Barthold, M.-Gladbach, Dr. Kind, Langenhagen, Rall, Mariaberg, Dr. Hardeland, Neinstedt, und Landenberger, Stetten — eine Einladung zu einer Konferenz. Die 1. Konferenz der Idioten-Heil-Pflege fand in den Tagen vom 4. bis 6. November 1874 zu Berlin statt. 2. Konferenz vom 16. bis 18. Oktober 1877 in Leipzig. 3. Konferenz vom 13. bis 15. September 1880 in Stuttgart. 4. Konferenz vom 4. bis 6. September 1883 in Hamburg. 5. Konferenz vom 14. bis 16. September 1886 in Frankfurt a. M. 6. Konferenz vom 13. bis 16. September 1889 in Braunschweig. 7. Konferenz für das Idiotenwesen vom 5. bis 8. September 1893 in Berlin. 8. Konferenz vom 17. bis 20. September 1895 in Heidelberg. 9. Konferenz für Idiotenpflege und Schulen für schwachbefähigte Kinder vom 6. bis 9. September 1898 in Breslau. 10. Konferenz vom 17. bis 20. September 1901 in Elberfeld. 11. Konferenz für das Idioten- und Hilfsschulwesen vom 6. bis 9. September 1904 in Stettin. 12. Konferenz vom 17. bis 19. September 1907 in Chemnitz. 13. Konferenz des Vereins

schlossen hatten. Diese Konferenzen wurden auch von den Vertretern der Hilfsschulen recht rege besucht. Bereits im Jahre 1880 in Stuttgart befaßte sich die Konferenz mit der Hilfsschulfrage, veranlaßt durch eine Anfrage des Direktors der Idiotenanstalt in Langenhagen bei Hannover, Dr. Kind, der beauftragt war, ein Gutachten über die geplante Einrichtung einer Hilfsschule für die Stadt Braunschweig abzugeben. Die Frage lautete: „Ist es wünschenswert, daß größere Städte eigene Klassen für schwachbefähigte Kinder errichten, oder sind letztere den Idiotenanstalten zuzuweisen?" Dr. Kind sprach sich in bejahendem Sinne für die Einrichtung solcher Klassen aus. Derselben Meinung waren auch noch andere Teilnehmer, besonders mehrere ausländische. Andere dagegen (Barthold, M.-Gladbach, Sengelmann, Alsterdorf) verneinten sie in der Besorgnis, es möchte durch die Einrichtung von Hilfsschulen den Anstalten alles noch bildungsfähige Schülermaterial entzogen werden, so daß sie dann zu reinen Pflegeanstalten herabsinken würden. Schließlich wurde doch ein Antrag Dr. Kinds angenommen, der folgende Fassung hatte: „Die Konferenz erklärt es unter den jetzigen Verhältnissen für wünschenswert, daß größere Städte für schwachbefähigte (imbezille) Kinder besondere Klassen errichten." Auf diesen Beschluß einigte man sich noch einmal auf der folgenden Konferenz im Jahre 1883 in Hamburg, auf welcher Kielhorn, Braunschweig, im Anschluß an einen von ihm gehaltenen Vortrag die Hilfsschulfrage von neuem aufrollte und zur Besprechung stellte. Auf der nächsten Konferenz im Jahre 1886 in Frankfurt a. M. sprach sich die Versammlung im Anschluß an einen Vortrag des Schuldirektors Dr. Bartels, Gera, der über seine Erfahrungen in den Klassen für Schwachbefähigte berichtete, im allgemeinen günstig für diese Schuleinrichtungen aus. Zu einer scharfen Auseinandersetzung kam es dann aber noch einmal auf der Konferenz im Jahre 1889 in Braunschweig, auf welcher Kielhorn wiederum einen Vortrag über Hilfsschulbestrebungen hielt. Auf den folgenden Konferenzen wurden die Meinungsverschiedenheiten zwischen den beiderseitigen Vertretern immer geringer, hauptsächlich auch deshalb, weil die Hilfsschulbewegung

---

für Erziehung, Unterricht und Pflege Geistesschwacher vom 13. bis 16. September 1910 in Wiesbaden. 14. Konferenz vom 8. bis 11. September 1912 in Bielefeld und Bethel bei Bielefeld. Die 15. Konferenz sollte im Jahre 1915 in München möglichst zusammen mit dem Verbande der Hilfsschulen Deutschlands tagen, bzw. im Jahre 1914 in Stuttgart stattfinden. Der Ausbruch des Weltkrieges hat diese Tagung verhindert. Es fand jedoch in den Tagen des 9. und 10. Oktober 1916 eine Kriegstagung des Vereins zu Frankfurt a. M. statt. Die 16. Konferenz fand vom 9. bis 11. September 1919 in Jena statt. — Vgl. Piper, Ein vierzigjähriges Jubiläum. Z. f. Beh. Schw. 1914, 9-10.

inzwischen eine erstaunliche Entwicklung angenommen hatte und zu einer Machtgröße geworden war, mit der die Konferenz rechnen mußte. Aus diesem Grunde änderte auch die Konferenz auf ihrer Tagung im Jahre 1898 in Breslau ihre Bezeichnung und nannte sich „Konferenz für das Idioten- und Hilfsschulwesen“. Auf der Konferenz im Jahre 1907 in Chemnitz änderte sie wiederum ihre Bezeichnung und nannte sich nunmehr: „Verein für Erziehung, Unterricht und Pflege Geistesschwacher“.

Die Hilfsschule verdankt den Anstalten in pädagogischer Beziehung recht viel, namentlich in bezug auf Literatur, Lehrmittel und besonders auf die Methode des Anfangsunterrichts. Die Anstalten besaßen auch bereits seit vielen Jahren eine Fachzeitschrift. Im Jahre 1880 wurde diese von Direktor Schröter, Dresden, und Oberlehrer Reichelt, Hubertusburg, ins Leben gerufen unter dem Titel: Zeitschrift für das Idiotenwesen. Vom Jahre 1885 ab hieß sie: Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer, und seit 1908 führt sie den Titel: Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger. Sie war das Organ der vorhin genannten Konferenz und ist es auch für die jetzige Vereinigung geblieben.

Über die Stellungnahme der kleinen, vielfach bevorzugten Privat-Idiotenanstalten zur Hilfsschule ist nicht viel zu sagen. In diesen Anstalten fanden vielfach besser gestellte schwachsinnige Kinder zweckmäßige Ausbildung, und dadurch wurde die allgemeine Aufmerksamkeit auf die Ausbildungsmöglichkeit solcher Kinder gelenkt. Die Hilfsschulpädagogik hat sich vielfach die reichen Erfahrungen dieser Anstalten zunutze gemacht und sie für ihre Zwecke verwertet. Es sei hierbei nur an die Schrötersche Anstalt in Dresden erinnert. Schröter, geb. 1844, gest. 1910, war zunächst im städtischen Schuldienst zu Dresden tätig und übernahm 1868 die Leitung der neugegründeten Schule für Schwachsinnige in Dresden-Neustadt. 1873 gründete er eine Anstalt für schwachsinnige Kinder, die er 1876 in eine von der Regierung konzessionierte Erziehungsanstalt für Schwachsinnige umwandelte. Seit 1880 gab er im Verein mit dem damaligen Lehrer Reichelt in Hubertusburg die Zeitschrift für das Idiotenwesen heraus, welche er mit weiser Umsicht und großem Verständnis bis zu seinem Tode leitete. Ihr verdanken wir manchen wertvollen Beitrag zur Erziehung und Bildung Schwachsinniger[1]). Am 1. Juli 1900 legte er das Direktorat der Anstalt nieder, wurde zum Stadtrat ernannt und starb 1910.

Wie bereits in der Entwicklungsgeschichte der vorhin benannten Hilfsschuleinrichtungen bemerkt wurde, befürwortete man

[1]) Sie war lange Zeit hindurch die einzige Zeitschrift, welche die Interessen der Schwachsinnigenbildung vertrat.

an einigen Orten im Gegensatz zum Hilfsschulunterricht einen sogenannten *Nachhilfeunterricht*, der nicht selten das Ziel eines *Abschlußunterrichts* verfolgte. Durch diesen wollte man nicht nur den schwachbefähigten Kindern helfen, sondern auch denjenigen vollsinnigen, die durch Krankheit, häufigen Schulwechsel und sonstige Schulversäumnisse zurückgeblieben waren. Da man aber in den sogenannten Abschlußklassen das Übel nicht an der Wurzel faßte, sondern eigentlich zwei Zwecken zu dienen versuchte, sah man sich bald genötigt, diesen Versuch aufzugeben. Außerdem wurden die Abschlußklassen später durch einen Erlaß des Preußischen Unterrichtsministers vom 27. Oktober 1892 — U. III. Nr. 1924 — ausdrücklich für Preußen verboten.

Wenn bis zum Schlusse des Jahres 1886 auch nur wenige Hilfsschulen bestanden, so war der *Hilfsschulgedanke* doch ganz erheblich *geklärt* und damit die Möglichkeit einer gedeihlichen Fortentwicklung dieser Schuleinrichtungen gegeben, vor allem aber ihre *Bestehensberechtigung* erwiesen. Für den großen Aufschwung, den die Hilfsschulbewegung nun alsbald nahm, war damit die Bahn geebnet, so daß die Bestrebungen in der folgenden Zeit in ganz erstaunlicher Weise, wie es selbst die eifrigsten Förderer dieser Sache kaum geahnt hatten, siegreich vorwärts drangen.

III. Zeitabschnitt.

Die rasche Verbreitung der Hilfsschulen.

Die Zeit von 1887 bis Ende 1904.

Das Jahr 1887 hat für die deutsche Hilfsschule eine große Bedeutung erlangt; es bildet gewissermaßen einen wichtigen Markstein in ihrer Geschichte. Am 7. August 1887 tagte die 27. *Allgemeine deutsche Lehrerversammlung* zu Gotha; auf dieser hielt *Kielhorn*, Braunschweig, einen aufklärenden Vortrag über die Hilfsschule, worauf die Versammlung nach eingehender Beratung folgenden Satz annahm: „*Schwachbefähigte Kinder, d. h. solche, welche Spuren von Schwachsinn in solchem Grade an sich tragen, daß ihnen nach mindestens zweijährigem Besuch der Volksschule ein Fortschreiten mit geistig gesunden Kindern nicht möglich ist, müssen besonderen Schulen (Hilfsschulen, Hilfsklassen) überwiesen werden.*“ Damit wurde der Hilfsschulgedanke zum ersten Male in den breiten Strom der deutschen Lehrerschaft getragen, hierauf von dieser weiter erörtert und seine

praktische Verwirklichung, wo sie den gegebenen Verhältnissen nach nur möglich war, angestrebt. Er erfolgte nun in einem schnelleren Zeitmaß als bisher die Gründung von Hilfsschulen, so daß in Deutschland am Ende dieses Zeitabschnittes in etwa 172 Orten 700 Klassen mit rund 15 000 Schülern bestanden, während es im Jahre 1887 noch kaum ein Dutzend Hilfsschulen gab.

Zur Statistik der Hilfsschulen ist folgendes zu bemerken. Die erste Zusammenstellung dieser Art erschien im Jahre 1893. Sie führte den Titel: Übersicht über die Schulen für Schwachsinnige in Deutschland und der Schweiz. Nach den im Jahre 1893 seitens der Kommission für Schulgesundheitspflege in Nürnberg gepflogenen Erhebungen zusammengestellt von A. Där in Nürnberg. Tabelle. Nürnberg 1893. Im Jahre 1898 gab Wintermann, Bremen, die erste größere Statistik heraus unter dem Titel: Die Hilfsschulen Deutschlands und der deutschen Schweiz nebst einem Anhang, betr. die Hilfsschulen in Rotterdam, Wien und Christiania am Anfang des Jahres 1898. Langensalza 1898. Des weiteren finden sich statistische Übersichten der deutschen Hilfsschulen in den Berichten über den 1., 3., 6. und 8. Verbandstag. Auch das Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen gibt in den Jahrgängen 1894, 1896, 1901, 1903 und 1907 Übersichten der vorhandenen Schuleinrichtungen für nicht normal begabte Kinder schulpflichtigen Alters, allerdings nur über die preußischen Einrichtungen. Seit 1905 bringt der Kalender für heilpädagogische Schulen und Anstalten (Hilfsschulkalender) weitgehende statistische Nachrichten der Hilfsschulen, und zwar der deutschen, österreich-ungarischen und schweizerischen. Leider erstrecken sich die Angaben nur auf 10 Jahre; mit 1915 hörte das Erscheinen des Kalenders auf.

Welche Stellung nahmen die Schulbehörden zu der Hilfsschulbewegung ein? — Diese Frage läßt sich kurz dahin beantworten, daß die Unterichtsbehörden fast aller deutschen Länder die Hilfsschulbewegung von vornherein als gesund und berechtigt anerkannten und mit Aufmunterung zu ihrer Förderung nicht kargten. Sie ließen aber im übrigen die Hilfsschule sich völlig frei entwickeln, jedenfalls in der Erwartung, daß hier die Erfahrung die beste Lehrmeisterin sein werde. Darum hielten sie sich auch anfänglich fern von allem Vorschriften- und Verfügunggeben und hemmten so den natürlichen Entwicklungsverlauf nicht durch vorzeitige Anordnungen. Maßgebend in dieser ganzen Angelegenheit war jedenfalls das Verhalten der obersten preußischen Unterrichtsbehörde, die erst in sehr schonender Weise eingriff, als bereits der Hilfsschulgedanke zu einem gewissen Abschlusse geführt worden war. Ihre Erlasse bieten gewissermaßen einen kleinen Beitrag zur Entwicklungsgeschichte der preußischen Hilfsschule; deshalb wollen wir den Inhalt derselben in kurzen Zügen hier wiedergeben.

Der bereits erwähnte Erlaß vom 27. Oktober 1892 beschäftigt sich mit den bei einigen Volksschulen eingerichteten Abschlußklassen für zurückgebliebene Kinder und ordnet ihren

Fortfall an. Der Erlaß vom 14. November 1892 — U. III. A. 3018 — bringt schon eine amtliche Bestätigung der Hilfsschulen; er nennt sie zwar noch nicht Hilfsschulen, spricht aber von Schulanstalten für schwachsinnige Kinder, die zwar nicht so hilflos sind, um in Anstalten untergebracht werden zu müssen, die aber doch für das Leben und die Arbeit in der Volksschule zweifellos als ungeeignet erscheinen. Als Voraussetzung für diese Schulen fordert er, daß bei ihnen nach einem besonderen Lehrplane und nach geeigneten Methoden unterrichtet werde, und daß die Aufnahme der Kinder in dieselben nur auf Grund einer genauen und zuverlässigen Prüfung unter ärztlicher Beteiligung erfolgen dürfe. — Der folgende Erlaß vom 16. Juni 1894 — U. III. A. 1030 — sieht bereits die Bezeichnung „Hilfsklassen für schwachbegabte Kinder" vor, empfiehlt die Ausschließung der nur wegen häuslicher Vernachlässigung zurückgebliebenen Kinder aus den Hilfsklassen, spricht die Hoffnung auf Erweiterung der Einrichtungen zu mehrstufigen Schulsystemen aus und gibt auch einige Richtlinien für den Lehrplan. Der Erlaß vom 28. August 1896 — U. III. A. 1384 — hebt hervor, daß die Abneigung der Eltern gegen die Hilfsklassen erkennbar zu weichen beginne und empfiehlt den Regierungen die angelegentliche Förderung dieser segensreichen Veranstaltungen. Ein Ministerialbescheid vom 17. Januar 1900 — U. III. A. 3148 — spricht sich dahin aus, daß es keinem Bedenken unterliege, schulpflichtige schwachsinnige Kinder auf Grund eines ärztlichen Attestes in Hilfsschulen zwangsweise einzuschulen. Der Ministerialerlaß vom 6. April 1901 — U. III. A. 2626 — ordnet erneut die regelmäßige Beteiligung des Arztes für die Hilfsklassen an, namentlich bei der Auswahl von Schülern. Des weiteren spricht er sich gegen die Rückversetzung älterer Kinder in untere Normalschulklassen aus. Der Ministerialerlaß vom 27. Juni 1903 — U. III. A. 1654 — verlangt Berichte über die zurzeit vorhandenen Schuleinrichtungen für minderbegabte Kinder, wobei die unterrichtlichen Einrichtungen, die Methoden, die erziehlichen Grundsätze usw. mit zu berücksichtigen seien. Auch soll über die ärztliche Mitwirkung an den Hilfsschulen, über die Stellung der Eltern zur Hilfsschule, sowie über die Ausbildung der Hilfsschullehrkräfte mitberichtet werden.

Mehrere andere Bundesstaaten regelten die Hilfsschulfrage durch eigene Bestimmungen oder auf Grund bestehender gesetzlicher Vorschriften usw., so z. B. Braunschweig durch ein besonderes Gesetz vom 30. April 1894.

In Preußen sah der von Zedlitzsche Schulgesetzentwurf des Jahres 1891 ebenfalls einige Bestimmungen über die Fürsorge Schwachsinniger vor. § 9 Abs. 2 des Entwurfs lautete:

„Kinder, welche wegen körperlicher oder geistiger Mängel nicht mit Erfolg oder nicht ohne erhebliche Gefahr für die anderen Kinder am Schulunterricht teilnehmen können, dürfen nach Entscheidung der Kreis- (Stadt-) Schulbehörde vom Unterrichte ausgeschlossen werden. Dieselben sind von Obrigkeits wegen, soweit erforderlich, bis zum vollendeten 16. Lebensjahre in geeigneten Erziehungsanstalten unterzubringen."[1])

Die Hilfsschulen waren ausschließlich kommunale Einrichtungen und verlangten vielfach namhafte Geldopfer. Aber diese wurden mit einer großen Bereitwilligkeit dargebracht, wie man sie bisher selten wahrzunehmen Gelegenheit finden durfte. Auf dem Thüringischen Städtetag zu Ilmenau im Jahre 1893 und auf dem Brandenburger Städtetag im Jahre 1909 wurde die Gründung von Hilfsschulen bzw. Hilfsklassen für schwachbefähigte Kinder auf Grund aufklärender Vorträge und eingehender Beratung warm empfohlen. So entspann sich schließlich ein edler Wettstreit zwischen den Städten in der Errichtung und vollkommensten Ausgestaltung der Hilfsschulen. Der Gedanke, die Hilfe des Staates in Anspruch zu nehmen, tauchte auch wohl hier und da auf, ist aber bisher nirgends ernstlich erwogen worden. Doch gewährte der preußische Staat für die erste Lehrerstelle an der Hilfsschule nach dem Gesetz vom 14. Juni 1888 (bzw. 31. März 1889) einen Staatszuschuß von jährlich 500 M. anstatt 300 M., wenn in der Schule nach einem besonderen Lehrplane gearbeitet wurde. Ministerialerlaß vom 16. Juni 1896.

Es wurde schon früher darauf hingewiesen, daß die Lehrer der Hilfsschulen nach einem Zusammenschluß strebten, um ihre Interessen wirksam vertreten und fördern zu können. Die Behandlung, welche sie auf den letzten Tagungen der Konferenz für das Idiotenwesen erfahren hatten, war nicht dazu angetan, weiter mit der Konferenz Hand in Hand zu gehen, deshalb entschloß man sich, zur Gründung eines eigenen Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands zu schreiten. Ende des Jahres 1897 wurde ein Aufruf, der von Dr. Berkhan, Braunschweig, Schuldirektor Scharschmidt, Bremen, Stadtschulrat Dr. Wehrhahn, Hannover und den Lehrkörpern der Hilfsschulen zu Braunschweig, Bremen und Hannover unterzeichnet war, zur Gründung eines solchen Verbandes erlassen. Dieser Aufruf fand in den beteiligten Kreisen allgemeine Zustimmung. Die Gründung des Verbandes erfolgte zu Hannover im Jahre 1898. An sie schloß sich auch die erste Sit-

[1]) Vgl. meine „Hilfsschulgesetze", Stolp i. Pom. 1911, die hierzu das einschlägige Material bringen. Die Heranziehung noch weiterer behördlicher Verordnungen usw. folgt im nächsten Kapitel.

zung an. Unter der geschickten Führung seines Vorsitzenden, Stadtschulrat Dr. Wehrhahn, hat sich der Verband im Laufe der Jahre zu einer Vereinigung entwickelt, die eine angesehene und einflußreiche Macht auf dem Gebiete des deutschen Hilfsschulwesens bedeutet. Auf seinen ersten Tagungen gelangten zunächst die wichtigsten Einrichtungsfragen zur Behandlung.

Auf dem ersten Verbandstage zu Hannover 1898 wurde die Notwendigkeit des Verbandes und die Bestehensberechtigung der Hilfsschule erörtert und auf dem zweiten im Jahre 1899 zu Cassel die Einrichtung der Hilfsschule in großen Zügen festgelegt. Auf dem dritten im Jahre 1901 zu Augsburg wurde die pädagogische und volkswirtschaftliche Bedeutung der Hilfsschule besprochen und auf dem vierten im Jahre 1903 zu Mainz ihre Einrichtung im einzelnen beraten. Die Regierungen vieler Staaten und die Städte schickten zu den Versammlungen regelmäßig ihre Vertreter und förderten die Bestrebungen des Verbandes auch durch Geldzuwendungen. Bei seiner Gründung zählte der Verband 72 Mitglieder und im Jahre 1904 bereits gegen 400.

Die bisherigen Verbandstage:

1. Verbandstag 1898 in Hannover. Die Bedeutung eines Verbandes der deutschen Hilfsschulen. Referent Kielhorn, Braunschweig. Der gegenwärtige Stand des Hilfsschulwesens. Referent Wintermann, Bremen. Welche Kinder gehören in die Hilfsschule und was ist bei Aufnahme derselben zu beachten? Referent Grote, Hannover. Aufgabe und Stellung des Arztes in der Hilfsschule. Referent Direktor Dr. Wulff, Langenhagen.

2. Verbandstag 1899 in Cassel. Der erste Sprechunterricht in der Hilfsschule. Referent Strakerjahn, Lübeck. Die Hauptursache der Schwächen und Entartungen im Leibes- und Seelenleben unserer Kinder. Referent Dir. J. Trüper, Sophienhöhe bei Jena. Organisation der Hilfsschule. Referent Kielhorn, Braunschweig. Das erziehliche Wirken der Hilfsschule. Referent Horrix, Düsseldorf. Beratung der Thesen zu dem von Grote, Hannover, auf dem ersten Verbandstage gehaltenen Vortrage: Welche Kinder gehören in die Hilfsschule, und was ist bei der Aufnahme derselben zu beachten?

3. Verbandstag 1901 in Augsburg. Das Hilfsschullesebuch und die Hilfsschulfibel. Referenten Ehrig, Leipzig, und Kielhorn, Braunschweig. Der Knabenhandfertigkeitsunterricht in der Hilfsschule. Referent Basedow, Hannover. Bericht über die neue Hilfsschulstatistik. Referent Wintermann, Bremen. Die Hilfsschule nach ihrer pädagogischen und volkswirtschaftlichen Bedeutung. Referent Hanke, Görlitz. Über den kindlichen Schwachsinn. Referent Dr. med. F. W. Müller, Augsburg. Beratung über die dem 2. Verbandstage vorgelegten Leitsätze A bis E über die Organisation der Hilfsschule.

4. Verbandstag 1903 in Mainz. Das Rechnen auf der Unterstufe der Hilfsschule. Referent Giese, Magdeburg. Können die Kinder zwangsweise der Hilfsschule zugeführt werden? Referent Grote, Hannover. Das schwachbegabte Kind im Hause und in der Schule. Referent Delitsch, Plauen i. V. Die Berücksichtigung der Schwachsinnigen im bürgerlichen und öffentlichen Recht des deutschen Reiches. Referent Oberamtsrichter Nolte, Braunschweig. Beratung über die dem 2. Verbandstage von

Kielhorn, Braunschweig, vorgelegten Leitsätze G über die Organisation der Hilfsschule.

5. Verbandstag 1905 in Bremen. Die Ausbildung der Hilfsschullehrer. Referent Busch, Magdeburg. Die Behandlung von Sprachgebrechen in der Hilfsschule. Referent Dr. med. Winckler, Bremen. Über moralische Anästhesie. Referent Direktor Dr. med. Scholz, Bremen. Die Berücksichtigung der Schwachsinnigen im Strafrecht des deutschen Reiches. Referent Oberamtsrichter Nolte, Braunschweig. Über den gegenwärtigen Stand der Fürsorge für die aus den Hilfsschulen entlassenen Kinder in unterrichtlicher und praktischer Beziehung. Referent Schenk, Breslau.

6. Verbandstag 1907 in Charlottenburg. Der Personalbogen in der Hilfsschule. Referent Horrix, Düsseldorf. Die schriftlichen Arbeiten in der Hilfsschule. Referent F. Frenzel, Stolp. Der Militärdienst der geistig Minderwertigen. Referent Stabsarzt Dr. Stier, Berlin, Korreferent Kielhorn, Braunschweig. Die Fortbildungsschule für Schwachbeanlagte. Referent Fuchs, Berlin. Die geplante Neuorganisation der Charlottenburger Gemeindeschulen mit Rücksicht auf die minderbegabten und minderleistungsfähigen Kinder. Referent Sandt, Charlottenburg.

7. Verbandstag 1909 in Meiningen. Was kann in kleinen Gemeinden geschehen, um den schwachbegabten Kindern in unterrichtlicher Beziehung zu helfen? Referent Basedow, Hannover. Der Rechen-Unterricht auf der Mittel- und Oberstufe der Hilfsschule. Referent Schütze, Hamburg. Der Arzt in der Hilfsschule. Referenten Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Leubuscher, Meiningen, und Hilfsschullehrer Adam, Meiningen. Psychiatrie und Hilfsschule. Referent Dr. Vogt, Frankfurt a. M. Der begriffliche Unterricht im Anschluß an Spaziergänge. Referent Frl. Otto, Berlin.

8. Verbandstag 1911 in Lübeck. Pflichtstundenzahl der Hilfsschullehrer. Referent Zieting, Pankow. Werk- und Arbeitsunterricht in der Hilfsschule. Referent Raatz, Charlottenburg. Die Disziplin in der Hilfsschule. Referent Kruse, Altona. Hilfsschulstatistik. Referent Wintermann, Bremen. Die geistige Minderwertigkeit im deutschen Strafrecht, Strafprozeßrecht und Strafvollzuge. Referenten Staatsanwalt Niehoff, Braunschweig, und Schulinspektor Kielhorn, Braunschweig. Hirnveränderungen bei jugendlich Abnormen. Referent Prof. Dr. Weygandt, Hamburg. Der hauswirtschaftliche Unterricht in der Hilfsschule. Referent Frl. Biesenthal, Berlin.

9. Verbandstag 1913 in Bonn. Soziale Fürsorge für die aus der Hilfsschule Entlassenen. Referent Henze, Frankfurt a. M. Statistik über die Erwerbstätigkeit der aus der Hilfsschule Entlassenen. Referent Wintermann, Bremen. Das Heimatprinzip im Hilfsschulunterrichte. Referent Middeldorf, Dortmund. Über Erkrankungen im Kindesalter, die zum Schwachsinn führen können. Referent Geh. Med.-Rat Prof. Schulze, Bonn. Die Formen des erworbenen Schwachsinnes vom psychiatrischen Standpunkte. Referent Oberarzt Dr. Lückerath, Bonn. Antiqua oder Fraktur beim ersten Unterrichte namentlich in der Hilfsschule. Referent Kommerzienrat Soennecken, Bonn. Was soll mit den Kindern geschehen, die sich in der Hilfsschule als nicht genügend bildungsfähig erweisen? Referent Rektor Alw. Schenk, Breslau.

Der 10. Verbandstag sollte 1915 in München stattfinden, fiel aber infolge des Krieges aus. Eine Vertreterversammlung fand am 11. April 1917 in Berlin statt. Bericht über Hilfsschulen und frühere Hilfsschüler, zusammengestellt nach den Ergebnissen der Fragebogen. Referent Stähler, Dortmund. Die Fürsorge für die Schwachbegabten nach dem Kriege. Referent Henze, Frankfurt a. M. Die Bedeutung der Jugendschrift für die Hilfsschule und ihre Verwendung in derselben. Referent Quante, Münster. — Vertreterversammlung am 1. Juni 1919 in Char-

lottenburg. Unsere Stellung zum Schulprogramm des Deutschen Lehrervereins. Referent Raatz, Charlottenburg. Die soziale und pädagogische Bedeutung der Hilfsschule. Referent Egenberger, München. — Vertreterversammlung am 22. August 1920 in Hannover. Bericht über die Reichsschulkonferenz. Referent Grote, Hannover. Was ist in der Besoldungsangelegenheit bisher vom Vorstande getan? Referent Raatz, Charlottenburg. Die Besoldungsfrage. Referent Klanke, Buer. Das Hilfsschulgesetz. Referent Koch, Berlin-Schöneberg.

Als Verbandszeitschrift wurde zunächst die Zeitschrift „Die Kinderfehler“, herausgegeben von Trüper, Jena, gewählt. Aber bald machte sich in den Kreisen der Verbandsmitglieder der Wunsch nach einer eigenen Zeitschrift geltend. Diesem Verlangen wurde zunächst dadurch entsprochen, daß der Vorstand in gewissen Zeitabschnitten erscheinende Mitteilungen unter dem Titel „Die Hilfsschule“ verbreiten ließ. Die erste Nummer erschien im September 1904, die letzte im Februar 1907. Dann wurde eine eigene Verbandszeitschrift unter demselben Titel ins Leben gerufen, sie erscheint jährlich in 12 Heften; die erste Nummer wurde am 15. Januar 1908 veröffentlicht.

Aus den Satzungen des Verbandes ist folgendes bekannt zu geben:

Der Verband setzt sich als Aufgabe: Verbreitung der Hilfsschulen, weiteren Ausbau der Hilfsschulpädagogik und der in ihren Bereich fallenden Wissenschaften, sowie soziale Fürsorge für die der Hilfsschule überwiesenen Kinder während und nach der Schulzeit. Ein weiterer Ausbau der Organisation des Verbandes ist durch Gründung von Unterverbänden anzustreben. Als Mitglieder können in dem Verbande außer den Vertretern der Schulbehörden und den Leitern und Lehrern der Hilfsschulen alle für die Arbeit in den Hilfsschulen interessierten Personen Behörden und Vereine Aufnahme finden. Die Leitung, Vertretung und Geschäftsführung des Verbandes besorgt der aus zwei Vorsitzenden, drei Schriftführern und zwei Rechnungsführern bestehende Vorstand. Derselbe hat insonderheit die Tagesordnung für die Verbandstage festzusetzen, für geeignete Vorträge zu sorgen und die Verbindung und den Verkehr der Verbandsmitglieder zu vermitteln. Er wird auf dem Verbandstage von sämtlichen anwesenden Mitgliedern des Verbandes auf die Dauer von vier Jahren gewählt, jedoch derart, daß nach je zwei Jahren der 1. Vorsitzende, der 2. Schriftführer und der 1. Rechnungsführer bzw. der 2. Vorsitzende, der 1. und 3. Schriftführer und der 2. Rechnungsführer ausscheiden. Wiederwahl ist gestattet. Zur Unterstützung des Vorstandes wird ein Verbandsausschuß gebildet. Die Mitglieder dieses Ausschusses werden von den Unterverbänden oder den sonstigen Hilfsschulvereinigungen gewählt, und zwar entfällt auf je fünfzig zahlende Mitglieder des V. d. H. D. ein Vertreter. Ein angefangenes Fünfzig gilt für voll. In den Landesteilen, wo keine Hilfsschulvereinigungen bestehen, ernennt der Vorstand des V. d. H. D. die Ausschußmitglieder. In jedem deutschen Bundesstaate wird zur Vertretung seiner Sonderinteressen auf dem Gebiete des Hilfsschulwesens ein Sonderausschuß gebildet. Diesem gehören an die in dem betreffenden Staate wohnenden Mitglieder des Verbandsausschusses und der Obmann des betreffenden Staates aus dem Vorstande des V. d. H. D. Die Sonderausschüsse haben das Recht sich zu erweitern. Alle zwei Jahre wird ein Verbandstag abgehalten, für den Ort und Tag auf Vorschlag des Vorstandes von der Versammlung festgesetzt wird. Die Tagesordnung für denselben ist zeitig in der Verbandszeitschrift bekannt zu geben. Zum Verbandsorgan wird die

Zeitschrift „Die Hilfsschule“ bestimmt. Alle den Verband betreffenden Veröffentlichungen sind in derselben vom Vorstand zu erwirken.

Mit der äußeren Entwicklung der Hilfsschulen machte sich auch ein Wachsen der Hilfsschulliteratur bemerkbar, die ebenfalls mit der Zeit einen ganz außergewöhnlichen Aufschwung nahm. Vorbereitet wurde diese Literatur durch die Schriften aus dem Gebiete der pädagogischen Pathologie, welche die Charakteristik und Behandlung pathologisch veranlagter Kinder zum Gegenstande ihrer Erörterung haben. Es sind hier, der Zeit nach geordnet, folgende Schriften zu nennen: Emminghaus, Psychische Störungen im Kindesalter (1887); Siegert, Problematische Kindernaturen (1889); Strümpell, Pädagogische Pathologie (1890), 4. Aufl. bearbeitet von Spitzner 1910; — Koch, Psychopathische Minderwertigkeiten (1891); Scholz, Charakterfehler des Kindes (1891); Kölze, Die pädagogische Pathologie (1893); Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter (Gütersloh 1893); Burkhard, Die Fehler der Kinder (Karlsruhe 1898); Schumann, Die Grundzüge der pädagogischen Pathologie (Weimar 1900); Trüper, Die Anfänge der abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben (Altenburg 1902); Ziehen, Die Geisteskrankheiten im Kindesalter (1902, 1904, 1906). 1917 erschien hiervon eine erweiterte Buchausgabe.

Die Schrift von Emminghaus dürfte wohl die erste sein, welche sich eingehend mit den Problemen der psychischen Störungen des Kindesalters beschäftigt. Wenngleich ihr Verfasser ein Arzt ist, so sind seine Ausführungen doch von großem pädagogischen Wert und bieten vortreffliche Schilderungen der seelischen Regelwidrigkeiten des Kindesalters sowie beachtenswerte Behandlungsmaßnahmen zu ihrer Behebung. Jeder Hilfsschullehrer wird die Schrift mit Nutzen lesen.

Das Strümpellsche Buch ist in 4. Auflage von Dr. Spitzner bearbeitet. Der umfangreiche Stoff ist in drei Teile gegliedert, von denen der erste das grundlegende Material darbietet; der zweite bringt das psychiatrische Material und der dritte behandelt die praktischen bzw. methodischen Folgerungen sowie die diagnostischen Fragen. Neu hinzugekommen sind die Kapitel über Sprachstörungen, Sprachfehler, Versprechen, Verlesen und Verschreiben der Kinder, ferner das Kapitel über die Gewinnung und Bearbeitung des pädagogisch-pathologischen Erfahrungsmaterials, die Abhandlung über die psychogenen Störungen und die Schlußbemerkungen mit Literaturergänzungen. Der Zweck der Schrift soll ein dreifacher sein. Sie will erstens dem Pädagogen ein richtiges Verständnis der bei Schulkindern nicht selten vorhandenen abnormen psychischen Zustände und Vorgänge ermöglichen, zweitens möchte sie auch die Bedingungen erkennen lassen, unter denen ein ersprießliches Zusammenwirken des Lehrers und des Schularztes innerhalb der gemeinsamen, die geistige und leibliche Gesundheit der Schulkinder betr. Fragen möglich wird, und drittens will sie das Bewußtsein des Erziehers von der staatsbürgerlichen, moralischen und religiösen Bedeutung seines Amtes und der zu demselben gehörigen Aufgaben und Ziele vertiefen und kräftigen. Das Buch stellt eine Fundgrube für wissenschaftliche Forschungen dar und gibt weitgehende Auskünfte über alle einschlägigen Fragen des beregten Gebiets. Der Anfänger wird sich in ihm kaum zurecht finden, dagegen der Fachmann wertvolles Material und maßgebende Richtlinien für

seine Forschungen und für seine Berufstätigkeit gewinnen. Den Hilfsschullehrern kann es nicht nur für Nachschlage-, sondern auch für Studienzwecke angelegentlichst empfohlen werden.

Der Name „pädagogische Pathologie“ stammt von dem Pädagogen Schwarz her, gest. 1837, der ein Schwiegersohn Jung-Stillings war und in den Jahren 1804—12 eine große dreibändige Erziehungslehre herausgab. Der erwähnte Name erlangte später eine große Bedeutung und gab auch dem Titel zu mehreren literarischen Veröffentlichungen ab.

Kochs Schrift umfaßt drei Abteilungen, in welchen in monographischer Darstellung das ganze Gebiet der psychopathischen Minderwertigkeiten zur Erörterung gelangt. Der Name ist vom Verfasser selbst geschaffen. Er teilt die abnormen Geschehnisse, Prozesse und Zustände im psychischen Leben des Menschen ein in 1. selbständige elementare Anomalien, 2. psychopathische Minderwertigkeiten und 3. Psychosen und psychotische Zustände. Unter der Bezeichnung psychopathische Minderwertigkeiten versteht er alle, seien es angeborene, seien es erworbene, den Menschen in seinem Personenleben beeinflussenden psychischen Regelwidrigkeiten, die auch in schlimmen Fällen noch keine Geisteskrankheiten darstellen, welche aber die damit behafteten Personen auch im günstigsten Falle nicht als im Vollbesitze geistiger Normalität und Leistungsfähigkeit stehend erscheinen lassen. Die psychopathischen Minderwertigkeiten bleiben aber immer und überall psychopathische in dem Sinne, daß ihre Ursache organische Zustände und Veränderungen sind, welche jenseits der physiologischen Grenzen liegen. Weil aber die psychischen Erscheinungen, welche als minderwertige anzusprechen sind, ob sie auch im einzelnen die Gestalt physiologischer Charaktereigentümlichkeiten haben können, doch immer pathologisch bedingt sind, darum gehört ihre Betrachtung in das Gebiet der Psychiatrie. Wenn die psychopathischen Minderwertigkeiten nun nicht zu den Psychosen gerechnet werden dürfen, so ist es doch so, daß sie auf der einen Seite ganz allmählich zu den Geisteskankheiten hinüberführen, auf der anderen aber allmählich sich in die Breite des Normalen verlieren. Koch teilt die psychopathischen Minderwertigkeiten ein zunächst einmal in 1. andauernde und 2. in flüchtige. Bei den andauernden unterscheidet er a) angeborene und b) erworbene. Die angeborenen wie die erworbenen andauernden psychopathische Minderwertigkeiten zerlegt er in 1. psychopathische Disposition, 2. psychopathische Belastung und 3. psychopathische Degeneration. — Die Schrift ist in erster Linie für Psychiater und Neurologen bestimmt, aber auch Männer in anderen Berufsarten wie Geistliche, Lehrer, Juristen, Soziologen, Geschichtsforscher u. a. werden sie mit Nutzen gebrauchen können, zumal die Ausführungen so gehalten sind, daß sie auch von gebildeten Laien bezüglich der für sie von Belang erscheinenden Sachen verstanden werden können. Auch wir werden aus ihr viel Nutzen für unsere Berufsarbeit ziehen, darum ist ihr Studium zu empfehlen.

Scholz beschreibt folgende Gruppen der Charakterfehler des Kindes:

1. Die Kinderfehler auf dem Gebiete des Fühlens und Empfindens — das traurige, empfindliche, launenhafte, ängstliche, verlogene, das übermütige, hochmütige, eigensinnige, eitle, vorlaute, das indolente, rührselige, romantische, schadenfrohe Kind.

2. Die Kinderfehler auf dem Gebiete der Vorstellung — das dumme, zerstreute, flüchtige, faule, das frühreife, phantastische, phantasielose, neugierige, heimlichtuende, unordentliche, unreinliche, pedantische Kind.

3. Die Kinderfehler auf dem Gebiet des Wollens und Handelns — das unruhige, das linkische, das alberne, das begehrliche, sammelnde, betrügerische, diebische, ungefällige, neidische, das boshafte, grausame, unkeusche, zerstörungssüchtige, lügende Kind.

In einem besonderen Abschnitte bespricht er noch den Selbstmord der Kinder.

Die Kölzesche Schrift stellt die Beantwortung einer Preisaufgabe dar, welche die pädagogische Gesellschaft zu Leipzig im Jahre 1891 auf Anregung des Prof. L. Strümpell gestellt hatte. Die Aufgabe hatte folgenden Wortlaut: Mit Berücksichtigung der von Prof. L. Strümpell veröffentlichten Schrift, die pädagogische Pathologie, soll die deutsche pädagogische Literatur seit Anfang des 19. Jahrhunderts durchsucht werden, um festzustellen: 1. Welche pädagogischen Kinderfehler von den betreffenden Schriftstellern genannt und beachtet sind, 2. was über die Natur und Eigenartigkeit und 3. was über die Veranlassungen und Ursachen derselben gesagt wird. — Diese Fragen sucht der Verfasser auf Grund eines umfangreichen Literaturmaterials zu beantworten. Trotz ihrer Gründlichkeit und Gediegenheit hat die Schrift nicht viel Beachtung gefunden, weil der Verfasser zu schematisch und registrierend vorgegangen ist und auch ein zu großes Gebiet erörtert hat. In Hilfsschulkreisen hat sie bisher fast noch gar keine Verwendung gefunden.

Zur Einführung in die Lehre der pädagogischen Pathologie sind die Schriften von Burkhard und Schumann zu empfehlen. B. vertritt den pädagogischen Standpunkt, Sch. den seelsorgerischen. Die Arbeiten Trüpers besitzen hohen pädagogischen Wert und sind in der einschlägigen Literatur auch überaus reichlich ausgenutzt worden. Die größten Verdienste aber hat sich Trüper mit der Herausgabe der Zeitschrift „Die Kinderfehler, Zeitschrift für die Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie“, erworben, die er bereits im Jahre 1895 ins Leben rief. Ebenso wertvoll sind seine „Beiträge zur Kinderforschung“, worin größere Arbeiten dieses Gebiets zur Veröffentlichung kommen.

Von Ziehen erschien unter dem Titel: Die Geisteskrankheiten im Kindesalter, in den Jahren 1902, 1904 und 1906 eine Schrift in drei Heften, die 1917 zu einer umfassenden einbändigen Gesamtausgabe auf den Büchermarkt gebracht wurde. Der Inhalt zerfällt in zwei Hauptteile: Defektpsychosen und Psychosen ohne Intelligenzdefekte. Bei der ersten Gruppe werden angeborene und erworbene Defektpsychosen unterschieden und bei der zweiten einfache und zusammengesetzte Psychosen. Der erste Teil verbreitet sich über die Häufigkeit, die Ursachen, die Sektionsbefunde, die Symptome (psychische und körperliche) der Defektpsychosen, über die Einteilung der Imbezillität, die Erkennung derselben, die Heilungs- und Besserungsaussichten und die Behandlung. Der zweite Teil beschreibt affektive Psychosen, intellektuelle Psychosen und die psychopathischen Konstitutionen. Der Anhang bringt Literaturnachweise, Berichtigungen und Ergänzungen. Das Werk ist wohl ziemlich umfangreich, aber es bietet dem Verständnis des Nichtpsychiaters keine allzu großen Schwierigkeiten und ist bisher in seiner Darstellung einzigartig. Es dürfte wohl bisher nur wenige Hilfsschullehrkräfte geben, die das Buch nicht zur Grundlage ihrer Studien auf dem Gebiete der Psychopathologie benutzt haben. In Hilfsschulkursen und zu Hilfsschullehrerprüfungen wurde nach ihm gearbeitet und reichliche Belehrung aus ihm geschöpft, und gar manchem hat es eine gediegene Grundlage für seine Berufstätigkeit geboten.

Für die Zwecke der Hilfsschule suchte man zunächst den Gegenstand wissenschaftlich zu erörtern und das Gebiet des Schwachsinns zu umschreiben und zu umgrenzen. Von Schriften dieser Art sind folgende zu erwähnen: Förster, Der geistig Zurückgebliebene und seine Pflege in den ersten Jahren (1888); Sollier, Der Idiot und Imbezille (1891); Demoor,

Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule (1901) und Berkhan, Über den angeborenen und früh erworbenen Schwachsinn (1904).

Demoors Buch bietet eine lehrreiche Abhandlung über das Gebiet der pädagogischen Pathologie vom ärztlichen Standpunkte aus. Der Verfasser war Professor der medizinischen Fakultät an der Universität zu Brüssel und Oberarzt an der dortigen Hilfsschule. Im 1. Teil behandelt er die Probleme der besonderen Erziehung anormaler Kinder und entwickelt hierbei die wissenschaftlichen Grundlagen. Im 2. Teil bringt er das normale und anormale Kind in Parallele zueinander, schildert die Kennzeichen beider, spricht dann von der Untersuchung anormaler Kinder und gibt anschließend eine interessante Einteilung derselben. Im 3. Teil verbreitet er sich über die Behandlung der Zurückgebliebenen, und zwar zunächst der medizinisch Zurückgebliebenen und dann der pädagogisch Zurückgebliebenen, wobei er auch die wichtigsten Behandlungsmethoden erörtert. Im 4. Teil beschreibt er die Unterrichtsmethoden bei pädagogisch Zurückgebliebenen und kommt hierauf auf die Hilfsschule und ihre Bedeutung in eingehender und sachgemäßer Weise zu sprechen. Im Anhange bringt er interessante Ausführungen über das eurhythmische Turnen, dann Beschreibungen einiger besonders auffälliger Kindertypen und eine kurze Literaturübersicht. Die gesamte Darstellung ist gemeinverständlich gehalten. Das Buch wurde in pädagogischen Kreisen vielfach benutzt, da es bis zum Erscheinen ähnlicher Werke die einzig umfassende Darstellung dieses Gebiets bildete.

Die eigentliche Hilfsschulliteratur setzte erst später ein und schloß sich an Richters „Die Leipziger Schwachsinnigenschule“ (1893) an. Ferner gehören hierher: Kielhorn, Die Erziehung geistig Zurückgebliebener in Hilfsschulen (1897); Reinke, Die Unterweisung und Erziehung schwachsinniger Kinder (1897); Kalischer, Was können wir für den Unterricht und die Erziehung unserer schwachbegabten Kinder tun? (1897); Fuchs, Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung (Gütersloh 1899); Weygandt, Die Behandlung idiotischer und imbeziller Kinder in ärztlicher und pädagogischer Beziehung (1900); Boodstein, Die Elberfelder Hilfsschule (1901); Cassel, Was lehrt uns die Untersuchung geistig minderwertiger Schulkinder? (1901); Laquer, Die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder, ihre ärztliche und soziale Bedeutung (1901); Doll, Ärztliche Untersuchungen aus der Hilfsschule für schwachsinnige Kinder zu Karlsruhe (1902); Frenzel, Die Hilfsschulen für Schwachbegabte (1903); Heller, Grundriß der Heilpädagogik (1904).

Dr. Laquer, Nervenarzt in Frankfurt a. M., war stets ein eifriger Verfechter unserer Sache, deshalb mögen die Leitsätze, die seiner Schrift zugrunde liegen, hier ungekürzt folgen.

1. Der angeborene oder früh erworbene Schwachsinn ist die Grundlage vieler schwerer, zumeist unheilbarer Nerven- und Geistesstörungen, sowie schwer verbesserlicher Neigungen zum Verbrechen.

2. Die Einrichtung von Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder der Minderbemittelten ist notwendig zur frühen Erkennung der verschiedenen Grade des Schwachsinns, zur richtigen Erziehung und Behandlung der

Schwachsinnigen und zum Schutze derselben vor sittlichem Verfall und vor Verarmung durch Erwerbsunfähigkeit.

3. Die gegenwärtige Verfassung der mehrklassigen selbständigen Hilfsschulen ist im wesentlichen aufrecht zu erhalten; sie ist durch Hilfsklassen, die an die Normalschule sich angliedern, nicht zu ersetzen, aber durch Anfügung von Internaten mit Speisung und Beschäftigung der Kinder in den Nachmittagsstunden auszubauen.

4. Das Zusammenwirken zwischen Lehrern und Schulärzten ist geeignet, die Schwachsinnigen schon in der Volksschule rechtzeitig zu sondern und nur die bildungsfähigen Imbezillen der Hilfsschule zuzuführen, auch die Bedeutung der körperlichen Veränderungen für die Entwicklung des Schwachsinns festzustellen.

5. Alle Schwachsinnigen, welche die Klassenziele der Hilfsschule nicht erreichen, sind auszuschulen und den Idiotenanstalten mit systematischem Unterricht zu überweisen. Alle Moralisch-Defekten, Epileptiker und mit schweren unheilbaren Sinnesgebrechen Behafteten gehören in besondere Anstalten.

6. Nur durch mehrjährige weitere Versorgung und Unterstützung der aus der Hilfsschule entlassenen Zöglinge wird ihre Selbständigkeit und Erwerbsfähigkeit im späteren Leben gewährleistet. — Stellennachweis, Zahlung von Lehr- und Pflegegeldern sind durch private Wohltätigkeit oder öffentliche Mittel zu ermöglichen. Leichte Handwerke und ländliche Arbeiten sind als berufliche Ziele für Schwachsinnige anzustreben.

7. Den Militär- und Justizbehörden sind genaue Berichte über die Schulleistung und über das sittliche Verhalten der Hilfsschüler zugänglich zu machen, damit bei Vergehungen gegen das Gesetz ihre Unzurechnungsfähigkeit bewiesen oder wenigstens ihre Bestrafung gemildert werden könne.

Weygandts Schrift eignet sich für Anfänger zur Einführung in das Gebiet der Behandlung idiotischer und imbeziller Kinder. Der Verfasser sucht einerseits alles das, was dem Pädagogen von ärztlicher Seite Brauchbares zur Behandlung solcher Kinder geboten werden kann, in verständlicher und zugleich kritischer Weise darzustellen, und anderseits auch dem Arzte die wichtigsten und wertvollsten Seiten der pädagogischen Behandlungsweise übersichtlich vorzuführen. Er verfolgt damit also einen Doppelzweck, der eigentlich nicht recht gut erreicht werden konnte. Deshalb hat seine Schrift auch viele Angriffe erfahren, namentlich von pädagogischer Seite.

Die Schriften von Berkhan, Weygandt, Kalischer, Cassel, Laquer, und Doll vertreten den ärztlichen Standpunkt. Die erste Schrift, welche die Hilfsschule nach ihrem Gesamtbilde schildert, ist vom Herausgeber des Handbuchs (1903). Zu diesen selbständigen Werken kam noch eine große Anzahl von Aufsätzen, Artikeln usw., die den Gegenstand der Hilfsschule von den verschiedensten Gesichtspunkten aus beleuchteten, hinzu; ihre Zahl ging bald ins Unendliche.

Die Gegner, welche sich in der ersten Zeit der Hilfsschulbewegung noch ziemlich zahlreich fanden, wurden an Zahl immer geringer und verstummten allmählich, als ein Begriff, der von einem Schulaufsichtsbeamten, Prof. Dr. Witte, Kreisschulinspektor in Thorn, in seiner Schrift: Volksschule und Hilfsschule, Thorn 1901, wirksam zurückgewiesen wurde.

Über Wittes Schrift ist folgendes zu bemerken:

Soweit mir bekannt, ist nur diese einzige Schrift zu verzeichnen,

welche den gegnerischen Standpunkt in der Hilfsschulfrage vertritt. Ihr vollständiger Titel lautet: Volksschule und Hilfsschule. Über die Förderung der Schwachen im Rahmen der normalen Volksschule und die mehrfach bedenkliche Einrichtung von Hilfsschulen als Schulen nur für schwachbegabte Kinder. Eine schulmännische Erwägung. Thorn 1901. — Der Verfasser schreibt die Einrichtung von Hilfsschulen dem Einflusse eines fast aufdringlichen Treibens gewisser Heißsporne und ihrer geschickten Mache zu. Des weiteren behauptet er:

1. Die Hilfsschulen entziehen die geistig schwachen Schüler dem wohltätigen Einflusse und dem anspornenden Wetteifer der begabteren.

2. Es sei unmöglich, eine Klasse von lauter Schwachsinnigen zu unterrichten und zu fördern; man mische vielmehr einen Ungehorsamen unter Gehorsame, ein Drittel Schwache unter zwei Drittel Begabte usw.

3. Der Besuch der Hilfsschulen sei für die betreffenden Kinder beschämend und deprimierend. Diese würden von den normalen Schülern verhöhnt und verspottet.

4. Die Eltern sträuben sich gegen die Einschulung ihrer Kinder in die Hilfsschule.

5. Gut eingerichtete Hilfsschulen seien kostspielig. Man solle solche großen Ausgaben für verhältnismäßig wenige Kinder vermeiden, da sie später wenig oder nichts für die Allgemeinheit leisteten.

6. Die Hilfsschulen seien auch hygienisch bedenklich; sie bilden leicht Ausgangspunkte und Herde epidemischer Krankheiten, da die schwachbegabten Kinder zugleich gebrechlich und körperlich nicht widerstandsfähig seien.

7. Die Hilfsschulpädagogik hänge unsicheren Lehren der Medizin und der sog. experimentellen Psychologie an und bringe die Volksschulpädagogik in Mißkredit.

Irgendein Erfolg blieb der Schrift versagt, und es wäre am besten, sie gänzlich zu übersehen, wenn ihr Verfasser nicht in so anmaßender Art und Weise vorgegangen wäre, die Hilfsschulbewegung zu schädigen und zu unterbinden.

Die Entwicklung des deutschen Hilfsschulwesens wurde auch durch einen Streit, der sich auf dem am nächsten verwandten Gebiete der Heilerziehung, der Idiotenbehandlung, entwickelte, nicht wesentlich beeinträchtigt; er ging im Gegenteil fast spurlos an der Hilfsschule vorüber. Dieser Streit war zwischen Pädagogen und Geistlichen einerseits und Ärzten andererseits um die Oberleitung der Idiotenanstalten ausgebrochen. Auf einer Versammlung des Vereins deutscher Irrenärzte zu Frankfurt a. M. im Jahre 1893 wurde folgender Beschluß gefaßt:

„Nicht unter ärztlicher Leitung und Verantwortung stehende Anstalten für Geisteskranke — einerlei, ob dieselben heilbar oder unheilbar sind —, für Epileptische und für Idioten entsprechen nicht den Anforderungen der Wissenschaft, Erfahrung und Humanität und können deshalb als „zur Bewahrung, Kur und Pflege dieser Kranken geeignete Anstalten", auch im Sinne des preußischen Gesetzes vom 11. Juli 1891, nicht betrachtet werden."

Auf der 7. Konferenz für das Idiotenwesen zu Berlin in demselben Jahre (1893) kam dieser Beschluß zur Sprache und im Anschluß daran wurde folgende Gegenerklärung gefaßt:

1. Für die Leitung von Idiotenanstalten kommen Lehrer, Geistliche und Ärzte gleichmäßig in Betracht.
2. Wir erkennen es zwar an, daß die Mitarbeit des Arztes in diesen

Anstalten notwendig ist, erachten aber besonders in denjenigen Anstalten, welche vorzugsweise Bildungszwecke verfolgen, die pädagogische Tätigkeit für die Hauptarbeit.

3. Wir sprechen die Erwartung aus, daß in den Verhandlungen über diese gemeinsame Arbeit im Interesse derselben der Ton gegenseitiger Achtung und Anerkennung gewahrt werde.

Die Hilfsschule hat bisher im besten Einvernehmen zu den Ärzten gestanden. Sie besitzt vorwiegend den Charakter einer Schulanstalt und kann auf die Erörterung jener Fragen verzichten.

In ihrer Sitzung zu Potsdam im Jahre 1907 hat sich die Kommission für Idiotenforschung und Idiotenfürsorge des deutschen Vereins für Psychiatrie dahin ausgesprochen:

„Es ist zu erstreben, daß die Leitung der Anstalten für bildungsfähige Schwachsinnige den Ärzten, die der Anstalten für schwachbefähigte Jugendliche (Stufe der Hilfsschüler) den Pädagogen zugewiesen werde."

Hierzu bemerkt Dr. Strohmayer in seinen „Vorlesungen über die Psychopathologie des Kindesalters" (Tübingen 1910), er habe das Gefühl, daß bei dieser Gebietsaufteilung der Pädagoge etwas zu kurz gekommen sei.

Wichtig erscheint hier noch die Frage, welche Stellung die Reichshauptstadt zu der Hilfsschulbewegung einnahm. Erst im Jahre 1898 schuf Berlin durch die Einrichtung von sogen. „Nebenklassen" notdürftige Fürsorgemaßnahmen für ihre Schwachsinnigen. Über die Zwecke und Ziele der Nebenklassen mögen folgende Ausführungen des Berliner Stadtschulinspektors von Gizycki nähere Auskunft geben.

„Gemeindeschulkinder, welche infolge geistiger oder körperlicher Hemmnisse an dem lehrplanmäßigen Unterricht nicht mit Erfolg teilnehmen, können einem Unterricht in den Nebenklassen überwiesen werden. Er soll die Kinder so fördern, daß sie entweder schulfähig werden oder die ihnen erreichbare Vorbildung für das spätere Leben erlangen.

Im Oktober 1898 wurden zunächst 22 solcher Klassen mit 267 Kindern eröffnet, und schon im April 1899 mußten weitere 18 Nebenklassen hinzugefügt werden.

Vor dieser Zeit hatten nur wenige geistig schwache Kinder der Berliner Gemeindeschulen seitens der Behörden eine ausreichende Förderung finden können. Ganz besonders schwere Fälle von Schwachsinn wurden der Idiotenanstalt in Dalldorf überwiesen, andere Kinder dieses Schlages wurden in gleicher Weise wie Krüppel, hochgradig Schwerhörige, Kurzsichtige und andere Kranke in wöchentlich vier Stunden durch Gemeindeschullehrer auf Kosten der Stadt privatim unterrichtet.

Da auf diesem Wege natürlich nur für wenige schwachsinnige Kinder gesorgt werden konnte, so blieb die nach Hunderten zählende große Mehrzahl der eines besonderen Unterrichts Bedürftigen in den ohnehin stark besetzten Unterklassen der Gemeindeschule zurück und bildete dort einen Bodensatz, welcher die Fortschritte der besser beanlagten Kinder hemmte, ohne selbst eine wesentliche Förderung zu erfahren. Es geschah deshalb nicht selten, daß Kinder die Unterstufe der Gemeindeschule überhaupt nicht überschritten und wohl gar sechs Schuljahre in der untersten Klasse zu-

brachten. Diesen Zuständen machte die Einrichtung der Nebenklassen ein Ende.

Welche Gesichtspunkte die Berliner maßgebenden Behörden veranlaßten, abweichend von den in den meisten deutschen Städten bestehenden Einrichtungen den Unterricht für die schwachbefähigten Kinder nicht in organisierten, selbständigen Hilfsschulen, sondern in vereinzelten, gewissen Gemeindeschulen angegliederten Nebenklassen erteilen zu lassen, darüber gibt der Verwaltungsbericht des Magistrats vom Jahre 1898-99 Auskunft. Es heißt da auf Seite 10: „Eine beträchtliche Anzahl von Städten hat den menschenfreundlichen Zweck durch besondere Schulen (Hilfsschulen) zu erreichen gesucht. Diesen Weg haben wir aus zwei Gründen nicht betreten; erstens würden in Berlin die Schulwege zu weit werden; zweitens aber würde man mit der endgültigen Überweisung in solche Hilfsschulen dem Kinde den Stempel der Minderwertigkeit für alle Zeiten und oft voreilig aufdrücken. Wir verfolgen den Plan, das Kind als Gemeindeschüler zu behalten, es in wenig besetzten Klassen zur Entwicklung zu bringen und so bald als möglich in die Gemeinschaft der übrigen zurückzuführen. Indem wir nun den Nebenunterricht mit den Kindern der untersten Klassen anfangen, beabsichtigen wir, allmählich und je nach der Beschaffenheit der Zöglinge auf die unterste Nebenklasse eine höhere aufzusetzen und so fortzufahren, aber immer mit der Absicht, den Nebenunterricht so bald als tunlich durch den regulären zu ersetzen."

Das Statut setzte die Frequenz der einzelnen Nebenklassen auf höchstens zwölf Kinder und den Umfang des zu erteilenden Unterrichts auf zwölf Stunden wöchentlich fest. Als Unterrichtsgegenstände waren Religion, Deutsch, Schreiben und Rechnen und in geeigneten Fällen auch Handfertigkeit und Handarbeit für Mädchen in Aussicht genommen; auch sollten die Kinder eventuell an einzelnen Stunden des normalen Unterrichts, z. B. am Zeichnen, Turnen und Singen, teilnehmen.

Die Zuweisung des Kindes an die Nebenklasse erfolgte auf Vorschlag des Rektors der Schule, welcher das Kind bisher angehört hatte, nach Untersuchung durch einen vom Magistrat bestimmten Arzt durch den zuständigen Stadtschulinspektor. Gewöhnlich wurden nur solche Kinder in die Nebenklassen aufgenommen, welche die Gemeindeschule bereits zwei Jahre ohne Erfolg besucht hatten.

Was zunächst das Ziel betraf, das die Schuldeputation in dem Magistratsbericht von 1898-99 den Nebenklassen gesteckt hatte, die schließliche Zurückführung der Kinder aus dem Spezialunterricht in die normalen Gemeindeschulen, so erwies sich dieses nur in den seltensten Fällen als erreichbar. Die Nebenklassen waren im Herbst 1898 mit 267 Kindern eröffnet worden. Diese Zahl war nach Ablauf des Etatsjahres 1899 auf 645 angewachsen. Während dieser Zeit, also in den ersten drei Halbjahren, konnten im ganzen 21 Kinder dem Hauptunterricht zurückgegeben werden. Im Laufe des Jahres 1900 stieg die Besetzungsziffer der Nebenklassen auf 701, die Zahl der an die Gemeindeschule Zurückversetzten dagegen betrug nur 20. Am 21. Dezember 1902 hatte die Zahl der Nebenklassen 78 erreicht mit 1020 Kindern (552 Knaben und 468 Mädchen). Die Zahl der der Gemeindeschule Überwiesenen war diesmal ungewöhnlich hoch; sie betrug 65 (36 Knaben und 29 Mädchen). Später aber sank sie ganz bedeutend herab und stellte nur einen kleinen Bruchteil der Gesamtzahl dar.

Diese geringen Prozentsätze bewiesen, daß der Gesichtspunkt, die Kinder in „wenig besetzten Nebenklassen" zur „Entwicklung" zu bringen, sich in der Praxis nur höchst selten hatte durchführen lassen. Bei der Begründung der Nebenklassen in Berlin waren irrtümlicherweise zwei Gattungen von Kindern miteinander zusammengeworfen worden, die geistig Schwachen und die durch äußere Umstände zurückgebliebenen Normalen. Die letzteren konnten in der Tat nicht selten durch einen Spezialunterricht

in wenig besetzten Klassen in nicht allzulanger Zeit so weit gefördert werden, daß sie der Gemeindeschule wieder zugeführt werden durften, und die meisten Kinder der Nebenklassen, die wirklich zurückgeführt worden sind, müssen sicher zu diesen gerechnet werden.

Die überwiegende Mehrzahl der Kinder der Nebenklassen bestand aber nicht aus solchen, sondern aus geistig anormalen, welche so gut wie die Zöglinge der Idiotenanstalt in Dalldorf eines eigenartigen Unterrichts mit besonderen Zielen und Methoden bedurften, eines Unterrichts, der sie fürs Leben, nicht für eine andere Schule vorbereitete; sie brauchten eigene, ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen angepaßte Erziehungsanstalten, für welche die vereinzelten Nebenklassen nur als unentwickelte Vorstufe angesehen werden konnten.

Wirklich schwachsinnigen Kindern geschah fast niemals ein Dienst damit, daß man sie in die alten Verhältnisse der Gemeindeschule zurückversetzte. Sie konnten sich sehr wohl bei dem Spezialunterricht in drei bis vier Jahren die Summe von Kenntnissen aneignen, welche normale Kinder in zwei Jahren erwerben; aber sie konnten nach Ablauf dieser Zeit trotz der erworbenen Kenntnisse nicht geistig andere Menschen werden, sie waren trotz des empfangenen Unterrichts nicht in der Lage, mit normalen Menschen von nun an gleichen Schritt zu halten. Ihre Schwäche bestand nicht in einem Mangel an Kenntnissen, sondern in einem Mangel an Kraft, neue Kenntnisse zu erwerben und die erworbenen Kenntnisse zu bewahren und richtig anzuwenden.

Aber noch ein zweiter Umstand sprach entschieden gegen die Zurückversetzung der Kinder aus den Nebenklassen in den Hauptunterricht: ihr Lebensalter. Sie traten im allgemeinen frühestens mit acht Jahren in die Nebenklassen und vermochten dann vielleicht in drei Jahren das Pensum der beiden untersten Gemeindeschulklassen zu bewältigen. Mit elf Jahren konnten sie also im günstigsten Fall der dritten Klasse der Gemeindeschule, von unten gerechnet (nach dem neuen Lehrplan der achtklassigen Volksschule also der sechsten Klasse) zugewiesen werden. Dort wurden sie mit Kindern zusammen unterrichtet, deren normales Lebensalter acht Jahre betrug, ein Mißverhältnis, das weder für diese jungen Mitschüler noch für sie selbst und ihre Vorbereitung fürs praktische Leben von Vorteil war.

Wenn sich sonach die Begründung der Nebenklassen unter teilweise irrigen Voraussetzungen vollzogen hatte, so drängten doch die praktischen Bedürfnisse die Entwicklung dieser Schulgattung sehr bald in die richtigen Bahnen. Es stellte sich heraus, daß auch die tüchtigsten Lehrkräfte bei der so karg bemessenen Zahl von 12 Wochenstunden ihre schwierige Aufgabe nicht lösen konnten. Allmählich wurde daher die Zahl der Wochenstunden in den Nebenklassen vermehrt, so daß sie im Durchschnitt 20 überschritt. Ebenso folgte man dem Vorgange anderer Städte Deutschlands darin, daß man den Handarbeitsunterricht für Mädchen überall und den Handfertigkeitsunterricht für Knaben an einigen Stellen versuchsweise einführte. Außerdem näherte man sich auch in der Weise dem Vorbilde der organisierten Hilfsschule, daß man mehrere Nebenklassen an einer Stelle vereinigte und mehrere einander übergeordnete Stufen schuf."

Der praktische Schluß, den man aus einem Vergleich zwischen Nebenklassen und Hilfsschule ziehen kann, ist so einleuchtend, daß auch für Berlin die Pflicht erwuchs, auf dem Gebiete des Hilfsschulunterrichts den anderen Städten Deutschlands zu folgen. Und so wurde auch allmählich in Berlin mit der Einrichtung der Nebenklassen aufgeräumt, und man schritt zu der Begründung von selbständigen Hilfsschulen. Im Jahre 1911 wurde das gesamte Hilfsschulwesen in Berlin neu gestaltet an der Hand von besonderen

Bestimmungen, die den Gedanken unserer zeitgemäßen Hilfsschulbestrebungen entsprechen. Nur in der Einrichtung der Vorklassen besitzt Berlin etwas Abweichendes und Eigenartiges, das wohl noch ein wenig an den Zweck der Nebenklasse erinnert. Für die Vorklassen gelten folgende Bestimmungen:

„Alle Kinder, die aus den verschiedensten Gründen im ersten Normalschuljahr nicht zur Versetzung reif erscheinen, werden in sogenannten Vorklassen vereinigt, die von Hilfsschullehrern geleitet werden. Hier soll versucht werden, in einem Jahre diese Kinder zur Versetzung in die zweitunterste Normalschulklasse zu befähigen. Nur ganz zweifellos schwachsinnige Kinder sollen sofort in die Hilfsschule versetzt werden. Die in den Vorklassen als nicht normalschulfähig erkannten Kinder werden der fünfklassigen Hilfsschule überwiesen. Sind sie in dieser regelmäßig versetzt, so bleibt ihnen nach Absolvierung der obersten Klasse noch ein Schuljahr. Es soll dann eine Prüfung stattfinden, um festzustellen, ob diese Kinder nun nicht das letzte Jahr auf der Mittelstufe der Volksschule mitarbeiten und so von dem Odium, eine Schule für Schwachsinnige besucht zu haben, befreit werden können."

Das Nachhinken der Reichshauptstadt in ihren Hilfsschuleinrichtungen war für die gesamte Hilfsschulentwicklung nicht von Vorteil; man sah auf Berlin und fühlte sich bewogen, mehr Rückhaltung zu üben, als wenn ein einmütiges Fortschreiten der ganzen Hilfsschulbewegung zu beobachten gewesen wäre. Spuren von übeln Nachwirkungen der Berliner Versuche machen sich noch in unseren Tagen bemerkbar, wie das folgender Vorfall beweist. Der Berliner Lehrerrat lehnte die Forderung der dortigen Hilfsschullehrerschaft nach Fachaufsicht ab mit der Begründung, die Hilfsschule sei nur eine besondere Veranstaltung der Volksschule, gehöre also zu derselben und bedürfe darum keiner eigenen Fachaufsicht. Als ich vor vielen Jahren auf die Notwendigkeit einer Hilfsschullehrerprüfung hinwies, fand ich wenig Gehör, und der Bremer Hilfsschultag 1905 lehnte — jedenfalls unter starker Beeinflussung von Berlin — die Forderung einer solchen Fachprüfung ab. Was für ein großer Fehler damals begangen worden ist, hat unser letzter Gehaltskampf bewiesen, ein Blick in die „Denkschrift" wird jedem Einsichtsvollen die Augen zur Genüge öffnen.

Eine nachahmenswerte Einrichtung auf dem Gebiete der Ausgestaltung des Berliner Hilfsschulwesens sind die Sammelklassen für Schwerschwachsinnige. Aus einer statistischen Umfrage hat sich dort ergeben, daß es in den Hilfsschulen eine ganze Anzahl von Kindern gibt, die infolge mehrfacher Belastung (schwerer Schwachsinn, Kretinismus, schwere körperliche Krankheit, Epilepsie usw.), das Ziel der obersten Klassen doch nicht erreichen, sondern stets auf der Unterstufe bleiben und eine dauernde Last und Hemmung für den Unterrichtsbetrieb bilden. Derartige Kinder müssen einen Unterricht erhalten, der weniger Wert auf die Wissensfächer, Deutsch und Rechnen, aber desto mehr auf die Ausbildung der Geschicklichkeit legt. Die Erfahrung hat hinreichend gelehrt, daß die geistig Schwächsten, die nie lesen und rechnen lernen, doch noch zur Verrichtung leichter Arbeiten auszubilden sind. Bei der schwierigen Arbeit in der Hilfsschule ist es aber nicht möglich, ihnen eine Ausbildung nach dieser Richtung zuteil werden zu lassen, wenn die anderen, leistungsfähigeren Kinder nicht geschädigt werden sollen. Vielfach wird nun den Eltern der Rat erteilt, solche Kinder in die Heil- und Erziehungsanstalt Wittenau zu bringen. Dazu wollen sich aber viele nicht entschließen, weil ihnen die Trennung von ihren Kindern zu schwer wird. Die Schuldeputation hat sich daher entschlossen, für diese schwächsten Kinder zu Ostern 1917 besondere Sammelklassen in verschiedenen Stadtgegenden zu errichten, und zwar versuchsweise drei bis vier. Jede Klasse soll nicht mehr als höchstens 15 Kinder erhalten. Auf diese Weise

wird die Hilfsschule von den Schülern befreit, die wegen Mangels an Zeit in ihr doch nicht genügend gefördert werden können. Zugleich wird aber auch die Möglichkeit geschaffen, bei jenen geistig ärmsten Kindern die geringe Bildungsfähigkeit noch zur Entwicklung zu bringen. Bei der Auswahl der Kinder für die Sammelklassen soll ein Psychiater beratend mitwirken.

Schließlich bleibt noch zu erwähnen, daß die Stadt Berlin sich große Verdienste auf dem Gebiete der Schwerhörigenausbildung erworben hat. In Berlin ist eine ganze Anzahl von Schwerhörigenschulen ins Leben gerufen worden, in denen schwerhörige Kinder sachgemäße Erziehung und Unterweisung erhalten. Nähere Angaben bietet der Lehrplan für die Schwerhörigenschulen Berlins (Berlin 1915, L. Oehmigkes Verlag).

Eine neue Errungenschaft weist Berlin auf mit der Einrichtung einer Schule für Sehschwache, worüber in der „Hilfsschule" 1921 Heft 1 Lehrer Herzog ausführlich berichtet.

Der Hilfsschulgedanke war am Ende dieses Zeitabschnitts in die weitesten Kreise vorgedrungen, so daß von nun an fast ausschließlich selbständige Hilfsschulen ins Leben gerufen und bestehende im Sinne der vorhin gezeichneten Bestrebungen ausgebaut wurden. Damit war man auch zu einem gewissen Abschluß gekommen — der äußere Bau war vollendet, und nun galt es, an die innere Ausgestaltung und an die Kleinarbeit heranzugehen, insbesondere auch die Hilfsschulpädagogik wissenschaftlich zu begründen.

IV. Zeitabschnitt.

Die innere Ausgestaltung der Hilfsschule und die Begründung einer Hilfsschulwissenschaft.

Die Zeit von 1905 an.

Mit dem Jahre 1905 begann eine Glanzperiode für die deutsche Hilfsschulbewegung. Die Zeit der Versuche war überwunden und die Hilfsschule stand als gefestigter Bau da, der nur noch der inneren Vervollständigung bedurfte. Diese Arbeit wurde von den Zweig- und Unterverbänden des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands, deren es jetzt mehr als 20 gibt, in Angriff genommen, und zwar derart, daß sie sich in enger Fühlung miteinander in die sogenannte Kleinarbeit teilten. In kleineren Arbeitsgemeinschaften gelangten die wichtigsten Fragen des Hilfsschulwesens zu eingehenden Erörterungen, die sich dann auf den Tagungen des Hauptverbandes um so fruchtbringender gestalten ließen. Auf diese Weise wurden wichtige Gesichtspunkte, Richtlinien und Maßnahmen in verschiedener Hinsicht gewonnen, zunächst für eine bessere Gliederung des Schülermaterials und damit auch für eine zweckmäßige unterricht-

liche Versorgung der einzelnen Gruppen. Es wurden die psychopathisch-minderwertigen von den intellektuell-schwachsinnigen Kindern geschieden, des weiteren die schwachbegabten von den schwachsinnigen und diese wiederum von den blödsinnigen. Für die Hilfsschule kommen gegenwärtig nur schwachsinnige Kinder in Betracht, also solche, die niemals die Ziele der Volksschule erreichen können, in ihrer Leistungsfähigkeit weit hinter den Volksschülern zurückbleiben und ohne eine angemessene Unterweisung und Erziehung geistig verkümmern. In manchen Hilfsschulen werden wohl noch blödsinnige und auch epileptische Kinder aufgenommen, die sich jedoch meist als störende Beigaben erweisen. Wenn die Eltern solcher Kinder auch noch so sehr mit Bitten drängen, um die Aufnahme zu erreichen, so ist es doch besser, bei der Abweisung zu verbleiben. Schwer abnorme Kinder müßten eigentlich auf Grund behördlicher Verordnungen ihrer Eigenart entsprechenden Anstalten ohne weiteres zugeführt werden können.

Ferner wurde eine bessere Ausgestaltung der Hilfsschule im allgemeinen angestrebt. Zu der vorhandenen dreistufigen Gliederung — jede Stufe soll nach Möglichkeit in einer Klasse (Jahrgang) vereinigt werden — fügte man an manchen Orten noch eine Vorklasse als Sammelklasse für geistig tiefstehende Kinder hinzu. Dementsprechend mußten auch die Lehrpläne umgearbeitet und der gesamte Unterrichtsbetrieb eingerichtet werden. So entstanden mehrere Lehrpläne, die in mancher Beziehung eine weitgehende Klärung der Ausgestaltungsfragen brachten. Die gründlichste Arbeit auf dem Gebiete des Hilfsschullehrplans bietet Weiß in seiner Schrift: Lehrpläne für den Unterricht in der Hilfsschule nebst methodischer Anweisung, Langensalza 1911. Daneben ist auch noch das bereits genannte Buch von Kielhorn zu erwähnen: Erziehung und Unterricht schwachbefähigter Kinder. Hilfsschullehrplan. Halle 1909. In etwas anderer Richtung bewegt sich die Schrift von Glück: Schwachbeanlagte Kinder, Gedanken und Vorschläge zu ihrer Unterweisung und Erziehung mit besonderer Berücksichtigung großstädtischer Verhältnisse, Stuttgart 1910. Dies Buch bietet zwar nichts wesentlich Neues, hebt aber einige besondere Bedürfnisfragen der Hilfsschuleinrichtung recht deutlich aus dem allgemeinen Rahmen heraus.

Weiß will mit seinen Lehrplänen — eigentlich ist es nur ein Lehrplan, Verfasser setzt aber vor jeden Unterrichtsgegenstand das Wort Lehrplan, so daß er auf diese Weise soviel Lehrpläne erhält, als es Unterrichtsgegenstände gibt — an den inneren Ausbau der Hilfsschule Hand anlegen, um die Arbeit an den Schwachbegabten individueller und dadurch erfolgreicher zu gestalten. Erst bringt er allgemeine Grundsätze zum Lehrplan der Hilfsschule, indem er die beiden Fragen zu beantworten sucht: Auf welchen Prinzipien muß sich der Lehrplan der Hilfsschule aufbauen, und wie kann der Unterricht in der Hilfsschule den Entwicklungsgesetzen gerecht

werden? Dann folgen die Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsgegenstände, in der Regel mit allgemeinen Bemerkungen beginnend, an die sich die Stoffverteilung für die einzelnen Klassen anschließt. Besonders eingehend und lehrreich ist der Lehrplan für den Unterricht in der deutschen Sprache bearbeitet. Den Schluß bildet der Lehrplan für die Fortbildungsschule der Hilfsschule in Zwickau, die nach den Ausführungen zweistufige Gliederung aufweist. — Verfasser bemüht sich, seine Darstellungen wissenschaftlich zu begründen und daraus praktische Folgerungen zu ziehen. Deshalb gegen seine Forderungen bisweilen etwas zu weit, namentlich in der Formenlehre. Aber ein wenig Optimismus ist für unsere Sache gut zu gebrauchen und wird ihr durchaus nicht zum Schaden gereichen.

Kielhorn bringt in seiner Schrift zunächst eine kurze Geschichte der Braunschweiger Hilfsschule und die gesetzlichen Bestimmungen, die dort maßgebend sind. Alsdann entwickelt er die Grundzüge des Hilfsschulunterrichts und verbreitet sich schließlich über die einzelnen Unterrichtsgegenstände der Hilfsschule. Der Verfasser rückt überall den erziehlichen Gesichtspunkt in den Vordergrund und spricht auch in einem besonderen Kapitel über die Erziehung zum Gehorsam, über sittliche Verfehlungen, über Zuchtmittel und Strafen und über die Erziehung zur Arbeit. Mehrere Beispiele aus der Praxis werden zur Veranschaulichung geboten. — In der Hauptsache ist die Schrift eine Wiedergabe des Lehrplans der Braunschweiger Hilfsschule. Die anderen Arbeiten des Verfassers verbreiten sich vorwiegend über Organisationsfragen der Hilfsschule und zeichnen sich durch klare und gemeinverständliche Darstellung der Gedanken aus. Wichtig ist auch sein „Konfirmandenunterricht in der Hilfsschule" (Langensalza 1905), worin er zeitgemäße Grundsätze für den Konfirmandenunterricht der Hilfsschule entwickelt.

Seine Forderungen sind folgende: „Die Hilfsschulkinder bedürfen eines besonderen Vorbereitungsunterrichts zur Konfirmation. Dieser Unterricht werde dem Hilfsschulleiter übertragen. Die Kirche hat die Entscheidung über die Zulassung zur Konfirmation zu treffen. Die Konfirmation erfolgt mit den anderen Konfirmanden gemeinsam."

Von neuerer Literatur sind hier außer den bereits vorhin genannten Werken noch folgende Schriften zu erwähnen: Horrix, Wegweiser durch den Lehrstoff der Hilfsschule (Breslau 1914); derselbe, Ratgeber beim ersten Sprach- und Leseunterricht auf phonetischer Grundlage (Düsseldorf 1919); derselbe, Anschaulicher Rechenunterricht in der Hilfsschule (Halle a. S. 1919); derselbe, Der Sandtisch in der Hilfsschule (Halle a. S. 1919); Murtfeld, Grundlagen und Stoffe für Hilfsschullehrpläne (Frankfurt a. M. 1914).

Horrix will einen Lehrplan nebst Stoffauswahl für die Bedürfnisse der Hilfsschule und zur Belehrung der Hilfsschullehrkräfte bieten. Er spricht zunächst über das Ziel in Erziehung und Unterricht der Hilfsschule und gibt auch die Mittel zur Erreichung dieses Zieles in zwölf Merksätzen an, die folgende Gedanken aussprechen:

„1. Beobachtung und Beachtung jeder Individualität, besonders die der schwächeren Hilfsschüler, die immer heranzuziehen sind im Klassenunterricht. Diese Tätigkeit wird gefördert durch die sorgfältige Führung der Personalbogen, besondere Beachtung der Dispositionsschwankungen und anderer hemmenden Einflüsse.

2. Hebung des schwachen, manchmal gänzlich geschwundenen Selbstvertrauens der Hilfsschüler.

3. Bevorzugung der formalen Bildung, der Erziehung durch Unterricht, darum Beschränkung und Vertiefung des Lehrstoffes mit Rücksicht

auf die Vermittlung einer abgerundeten Bildung in einem bedeutend kleineren Rahmen als sie die Volksschule bietet, mit steter Bezugnahme auf das praktische Leben.

4. Zielbewußte Übung der Aufmerksamkeit und der Sinne, besonders des Gesichts-, Gehör- und Tastsinns, und Weckung des Interesses.

5. Pflege der Anschauung durch möglichst viele Sinne und Teilsinne, und zwar so, daß das Angeschaute einen starken Reiz auf die Sinne ausübt und darum unverwischbare Spuren im Geiste zurückläßt.

6. Veranschaulichung von Begriffen und Urteilen in breiter, drastischer Form.

7. Unausgesetzte Übung des erfaßten Stoffes als Gewöhnung für das spätere Leben. Alle Unterweisungen geschehen, was die Art der Darbietung und den Stoff betrifft, in direkter Anlehnung an das praktische Leben.

8. Allseitige feste Verknüpfung des sicher erworbenen Stoffes mit dem alten.

9. Häufige Wiederholungen des gelernten Stoffes von den ersten Anfängen an.

10. Erziehung zu selbsttätiger, besonders auch darstellender Arbeit in allem Unterricht.

11. Anwendung einer natürlichen, einfachen, auf das genannte Ziel lossteuernden Methode in den verschiedensten Unterrichtsfächern, die alles blendende Beiwerk vermeidet und nur wahre, ernste Arbeit ist und fördert.

12. Erziehung zur Reinlichkeit, Ordnung, Pünktlichkeit, Sittsamkeit, Höflichkeit, Sparsamkeit u. a. durch immerwährende Übung in der Hilfsschule."

Dann verbreitet er sich über den Lehrplan im allgemeinen und hebt hierbei hervor, daß Grundlage aller Arbeiten in der Hilfsschule eine gesunde Elementarmethode unter Beachtung und Anwendung der vorhin erwähnten Merksätze bleiben muß. Hierauf erörtert er in übersichtlicher Zusammenstellung die Stufen- und Klassenbildung in der Hilfsschule und kommt dann auf die wöchentliche Unterrichtszeit und die Zahl der Unterrichtsstunden zu sprechen. Schließlich läßt er seinen Wegweiser durch den Lehrstoff folgen, worin er sich über sämtliche Lehrgegenstände des Hilfsschulunterrichts in eingehender Weise äußert. Der Wegweiser bietet zugleich eine vorzügliche Stoffverteilung für die einzelnen Klassen der Hilfsschule und bringt auch eine Menge beachtenswerter methodischer Hinweise für die Behandlung. — Die Ausführungen lassen erkennen, daß der Verfasser planmäßig, zielbewußt und praktisch vorgeht und dadurch den Hilfsschullehrkräften nach Möglichkeit eine Erleichterung in der schweren Kunst der Bildungsarbeit an den Schwachbegabten bieten will.

Der Ratgeber bietet in der Hauptsache einen Beitrag zum Betrieb des ersten Leseunterrichts mit besonderer Hervorhebung der sprechtechnischen Seite. Er macht uns bekannt mit der Laut- und Lautbildungslehre nach verschiedenen Richtungen hin und gibt brauchbare Anleitungen und Hinweise in didaktischer und methodischer Beziehung. Wichtig ist der Plan für die Behandlung jedes Einzellautes und die Anleitung zur richtigen Bildung der Laute. Diese Kapitel bieten eine Fülle von Anregungen und bekunden reiche praktische Erfahrungen bis auf die elementarsten Kleinigkeiten. Im allgemeinen kann man den Ausführungen des Verfassers zustimmen, da sie die Gesetze der Lautphysiologie und Phonetik richtig bewerten und zur Anwendung bringen. Auch die Darlegungen über den Vorgang des Lesens lassen genaue und richtige Folgerungen erkennen und heben einzelne wichtige Grundsätze klar hervor, die sich recht praktisch erweisen dürften. Der Grundsatz: Vom Einzellaut zur Lautfolge, verdient allseitige Beachtung, da seine Befolgung das richtige Erfassen und Nachbilden der Einzellaute und der Lautfolgen gewährleistet und für das Rechtschreiben

von größtem Nutzen sein wird. Überhaupt wird die interessante Schrift jedem Hilfsschullehrer gute Dienste leisten, namentlich auch für die Zwecke der Behandlung von Sprachstörungen.

Der anschauliche Rechenunterricht stellt eine beachtenswerte Rechenmethode für die Hilfsschule dar. H. bezeichnet nicht nur alte und neue Wege für die Veranschaulichung der Rechentätigkeiten, sondern entwickelt und erklärt auch die kleinen und kleinsten Schritte seines Verfahrens in interessanter Weise. Namentlich ist es ihm darum zu tun, ein von ihm früher beschriebenes und begründetes Grundgesetz beim Unterrichte Schwachbegabter — das Gesetz der Trennung nach Zeit und Raum — folgerichtig durchzuführen. Dieses scheint ihm auch im großen und ganzen gelungen zu sein, wenngleich die Anwendung mancher beschriebenen Wege und Veranschaulichungen auf Widerspruch stoßen dürfte, so namentlich sein Verfahren bei der Veranschaulichung der leichten Denkaufgaben. Sonst aber ist die Arbeit von seltener Gründlichkeit und erschöpfender Darstellung und wird in der Hilfsschule mit großem Nutzen zu gebrauchen sein.

Der Sandtisch bietet eine brauchbare Anleitung zur Anlage und Benutzung des Sandkastens im Hilfsschulunterrichte. Die Hinweise erstrecken sich auf alle Unterrichtsgegenstände und erscheinen durchweg praktisch und zweckmäßig.

Murtfeld ist bestrebt, Grundlagen für besondere Hilfsschulbücher zu bieten, wie seine Hilfsschulfibel, sein Hilfsschullesebuch, seine Rechenbücher, sein Übungsstoff für den Rechtschreibunterricht und sein Religionsbuch bereits solche Hilfsmittel darstellen. Folgende Gedanken durchziehen seine Darlegungen: „Lust und Freude am Unterricht zu schaffen, Berücksichtigung der Wesensart des schwachbegabten Kindes hinsichtlich der Stoffauswahl anzubahnen, Richtlinien für Anordnung und Behandlung des Stoffes zu geben, eine enge Verbindung der einzelnen Unterrichtsfächer herbeizuführen und dadurch eine bessere Durchdringung des Stoffes zwecks Herstellung eines in sich geschlossenen Gedankenkreises zu ermöglichen." Einleitend befaßt er sich mit der Wesensart der Hilfsschule und kommt dann zur Besprechung der einzelnen Lehrgegenstände, indem er zunächst die Grundsätze für den Betrieb jedes Unterrichtsfaches entwickelt und hierauf die Stoffpläne bringt. Am Schlusse folgen Ausführungen über die Fortbildungsschule für Schwachbegabte, erst allgemeine Bemerkungen, dann besondere Hinweise über die einzelnen Unterrichtsfächer und schließlich Stoffpläne für Lebens- und Bürgerkunde und für Rechnen. — Trotz der eingangs erwähnten Absicht bringt das Buch manche beachtenswerte Fingerzeige für die Hilfsschulpädagogik, namentlich in den Grundsätzen.

Die Hilfsschule erhielt nun auch durch behördliche Verordnungen und Erlasse eine immer bestimmtere Ausgestaltung nach ihrem Charakter und ihrer Einrichtung. Der Erlaß des preußischen Unterrichtsministers vom 2. Januar 1905 — U. III. A. 3204 — schuf in dieser Beziehung geradezu grundlegende Bestimmungen von weittragender Bedeutung. Er hebt zunächst hervor, daß die Hilfsschule keine Nachhilfeschule sei und darum auch nicht das Ziel verfolge, die ihr anvertrauten Kinder der Volksschule wieder zuzuführen. Er befürwortet weitgehende individuelle Behandlung der Kinder und die Einrichtung von kleinen Klassen, betont den Wert einer guten Erziehung und die Vorbildung zur Erwerbsfähigkeit. Er gibt des weiteren zweckmäßige Anweisungen für die Verteilung der Kinder auf die einzelnen Klassen der Hilfsschule, be-

fürwortet den Austausch in einzelnen Unterrichtsgegenständen und warnt vor einem Hochtreiben der Lernziele. Der Lehrplan sei jährlich mit den Ergebnissen der praktischen Erfahrung zu vergleichen. Eine Trennung der Geschlechter könne unterbleiben; Schul-, Spiel- und Arbeitsstunden müssen zweckmäßig abwechseln, und Spaziergänge seien häufig zu unternehmen. Zum Schlusse weist er auf das bisherige erfreuliche Zusammenwirken aller Beteiligten in den Hilfsschulfragen hin und gibt der Hoffnung einer ferneren gedeihlichen Entwicklung der Hilfsschule Ausdruck.

Zur weiteren Klärung der Hilfsschulfrage trugen auch zwei literarische Werke bei, die beide im Jahre 1905 erschienen: Maennel, Vom Hilfsschulwesen, Leipzig 1905, und Bösbauer, Miklas, Schiner, Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge, Wien 1905. In beiden Büchern wird das Hilfsschulwesen nach verschiedenen Richtungen hin eingehend beleuchtet, überall mit gründlicher Sachkenntnis und weiser Hervorhebung etwaiger Verbesserungsvorschläge. Mit diesem Jahre begann auch der „Heilpädogogische Kalender" (Hilfsschulkalender) zu erscheinen, der fortlaufend zuverlässiges statistisches Material bietet und ein deutliches Bild von der Hilfsschulbewegung jedes Jahres gibt. An der Hand dieses Büchleins ist es möglich, den jährlichen Zuwachs der Hilfsschulen festzustellen, die Zunahme der literarischen Erscheinungen, einschließlich der Lehr- und Lernmittel, kennen zu lernen, sowie Kenntnis von den behördlichen Verordnungen, gesetzlichen Bestimmungen usw. zu erhalten.

Um den Gedanken der Hilfsschule in immer weitere Kreise zu tragen, hat der Vorstand des Verbandes es taktvoll verstanden, aus den Reihen maßgebender Persönlichkeiten Vortragende für seine Tagungen zu gewinnen. So wurden zu den Vorträgen herangezogen Ärzte, Rechtsgelehrte, Verwaltungsbeamte, Lehrer usw. Außerdem waren die Themen vielfach so gewählt, daß sie nicht nur das Interesse der Pädagogen, sondern auch das anderer Kreise in Anspruch nahmen. Durch Verbreitung seiner Tagungsberichte, sowie durch Übersendung besonderer Rundschreiben an Städte, Behörden usw. hat er unermüdlich für die Hilfsschule geworben, und manche Gründung ist seiner Anregung und seinem Eingreifen zuzuschreiben. Ebenso hat er die entscheidenden Schritte für eine bessere Vor- und Ausbildung der Hilfsschullehrkräfte in die Wege geleitet, so daß an vielen Orten, wie z. B. in Bonn, Düsseldorf, Breslau, Berlin usw., Lehrgänge für diese Zwecke eingerichtet wurden. Durch Fühlungnahme mit verwandten Vereinigungen suchte er Anregungen zu gewinnen, aber auch daselbst seinen Einfluß im Interesse der Hilfsschule geltend zu machen.

Die innere Entwicklung der Hilfsschule wurde durch eine

Reihe wertvoller Aufsätze der Fachzeitschrift gefördert, die eine Sammelstelle für einschlägige Veröffentlichungen aller Art bildet. Viele derselben weisen unverkennbar ein tieferes Eindringen in das Wesen der Hilfsschulmethodik und wissenschaftliches Erfassen des Hilfsschulgedankens auf. Als eine ganz hervorragende Erscheinung wissenschaftlicher Arbeit ist das „Enzyklopädische Handbuch der Heilpädagogik" von Dannemann, Schober und Schulze zu nennen (Halle 1911), das eine umfassende Darstellung des gesamten Gebiets der Heilpädagogik bietet und einen zuverlässigen Führer und Ratgeber für alle Fragen des Hilfsschulwesens abgibt. Einen gewissen Wert für methodische Zwecke, insbesondere für den Anfangsunterricht, besitzt das Werk von Herberich: Methodik des Schwachsinnigenunterrichts, Donauwörth 1910. Auch die Hilfsschulkunde von Bruns und Fimmen, Oldenburg 1912, verdient Beachtung; sie wird zum Zwecke der Einführung in das Hilfsschulgebiet gute Dienste leisten.

Herberichs Buch möchte den Lehrkräften an Hilfs- und Anstaltsschulen als Leitfaden dienen, aus dem sie einerseits neuen Mut schöpfen bei eintretender Verzagtheit, dem sie aber auch anderseits vieles entnehmen können, was sie neben dem eigenen Wissen beim Unterrichte verwerten werden. Besonders will es den Anfängern den langen, mühsamen Weg des Selbstfindens bei der Lösung schwieriger Unterrichtsprobleme ersparen. Das Werk gliedert sich in zwei Teile, allgemeine und spezielle Methodik. Im ersten Teile entwickelt der Verfasser die didaktischen Grundsätze des Heilunterrichts, spricht von der Begriffsentwicklung, dem Unterrichtsgang, dem Lehrverfahren, der Lehrform, dem Vortrag, der Erzählung, der Beschreibung, dem Vormachen und Vorsprechen, den Fragen, den Antworten und Aufgaben, um durch diese Ausführungen die Sonderforderungen der Heilpädagogik zu begründen. Im zweiten Teile verbreitet er sich über die einzelnen Lehrgegenstände des Schwachsinnigenunterrichts: Vorübungen, Religionsunterricht, Anschauungsunterricht, den deutschen Sprachunterricht, den Unterricht im Rechnen und in der Formenlehre, den Realienunterricht, Schönschreiben, Zeichnen, Gesang, Turnen und Handarbeitsunterricht. Er bringt auch Beispiele aus der Praxis und beschränkt sich nicht bloß auf nackte Ausführungen allein. Wertvoll sind die entwickelnden Gedanken, die er bei der Erörterung der einzelnen Unterrichtsfächer jedem Lehrgegenstande vorausschickt. Die Verwendung von Lehrmitteln wird gleichfalls gebührend berücksichtigt, ebenso die einschlägige Literatur genügend herangezogen. Der Anfänger wird das Buch mit Nutzen gebrauchen können.

Die Hilfsschulkunde von Bruns und Fimmen ist eine geschickte Zusammenstellung von Hilfsschulorganisation und Hilfsschulpädagogik. Sie umfaßt einen allgemeinen und einen speziellen Teil. Der erste behandelt hauptsächlich Organisationsfragen und der zweite die Lehrgegenstände der Hilfsschule. Die Verfasser wollen mit ihrer Schrift ein Hilfsmittel allen denen bieten, die sich mit dem Hilfsschulwesen praktisch oder theoretisch zu beschäftigen gezwungen sind. Fachmänner, die sich im Hilfsschulwesen besonders betätigt haben, werden bei den Ausführungen in den Vordergrund gestellt und ihre Ansichten und Meinungen aus ihren Arbeiten bekannt gegeben, ein jeder auf dem ihm eigenen Gebiete. Dem Leser bleibt es überlassen, sich seine eigene Ansicht auf Grund dieser Darstellungen zu bilden.

Am wertvollsten aber ist das bereits genannte Buch von

Fuchs: Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche, religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik, 2. Auflage, Gütersloh 1912, das in seinen drei Teilen — die Geschichte des Hilfsschulwesens, das Hilfsschulkind und die Hilfsschulpädagogik — eine umfassende, wissenschaftliche Darstellung alles Wissenswerten des Hilfsschulgebietes bringt.

Des weiteren verdienen an dieser Stelle noch einige Schriften ärztlicher Verfasser Erwähnung, die in vielseitiger Weise die psychopathischen Minderwertigkeiten zur Erörterung bringen, in der Hauptsache jedoch eine Beantwortung der Frage bieten: Wie sind die erziehlichen und unterrichtlichen Maßnahmen den veränderten Bedingungen des abnormen Gehirns anzupassen?

Wanke, Psychiatrie und Pädagogik. Wiesbaden 1905. — Hermann, Grundlagen für das Verständnis krankhafter Seelenzustände (psychopathischer Minderwertigkeiten) beim Kinde. Langensalza 1909. Zweite Auflage 1911. — Tuczek, Psychopathologie und Pädagogik. Cassel 1910. — Strohmeyer, Vorlesungen über die Psychopathologie des Kindesalters. Tübingen 1910. — Scholz, Anomale Kinder. Berlin 1912. — Anton, Entwicklungsstörungen beim Kinde. Berlin 1908. — Ziehen, Die Erkennung des Schwachsinns im Kindesalter. Berlin 1909.

W. sucht nachzuweisen, wieviel der Pädagoge von der Psychiatrie wissen muß, um bei seinem Erziehungswerke psychisch-abnorme Zustände und die daraus sich ergebenden Handlungen so früh wie möglich als solche zu erkennen und zu würdigen. Psychagogik. — H. bringt, dem Standpunkt der wissenschaftlichen Erkenntnis entsprechend, alles das zur Darstellung, was als gesichertes Ergebnis dem Erzieher von Nutzen sein kann, damit er sein pädagogisches System des Individualisierens aufzubauen vermag. — T. zeigt, wie Psychopathologie und Pädagogik in innigem, gebendem und empfangendem Wechselverhältnis zueinander stehen müssen. Die Psychiatrie soll die Unterlage für eine individualisierende Pädagogik bieten, und die Pädagogik soll den Arzt, der vielfach, zumal bei der Behandlung Nervenleidender, mit pädagogischen Grundsätzen arbeiten muß, unterstützen. — St. verbreitet sich über das Gesamtgebiet der psychopathischen Minderwertigkeiten und behandelt die leichtesten seelischen Regelwidrigkeiten bis zu den vollentwickelten Geisteskrankheiten des Kindes. Der Schwerpunkt seiner Darlegungen liegt in der Erörterung der Frage, in welcher Weise sich auf dem Grenzgebiete der abnormen Kinderseelenkunde die Anteile des Psychiaters und des Pädagogen gegeneinander abgrenzen lassen. — Sch. behandelt gleichfalls das ganze Gebiet der geistigen Regelwidrigkeiten der Kinder. Seine Ausführungen stellen gewissermaßen ein gemeinverständliches Lehrbuch der Psychiatrie des Jugendalters dar. — A. hebt in seinen Ausführungen die praktische Bedeutung der Entwicklungsstörungen genügend hervor und gibt Richtlinien für die richtige und rechtzeitige Erkennung und Beurteilung der Erkrankten, sowie Mittel und Wege zur wirksamen Vorbeugung der Störungen. In einer späteren Arbeit vom Jahre 1918: Zur Behandlung und Erziehung der zurückgebliebenen und entarteten Kinder, Langensalza, werden diese Fragen noch eingehender erörtert. — Z. beantwortet sachgemäß die Frage: An welchen körperlichen und geistigen Symptomen erkennen wir beim Kinde schon in den ersten Jahren den angeborenen Schwachsinn?

Als Sammelstelle für literarische Erscheinungen auf dem Gebiete des Schwachsinnigenbildungswesens, für Lehr-,

Lern- und sonstige Hilfsmittel usw. hat der Verband ein „Deutsches Hilfsschulmuseum“ eingerichtet, welches seit 1911 mit dem Schulmuseum der Stadt Hannover verbunden ist. Ein Museum für Schwachsinnigenbildung mit folgenden Abteilungen: Archiv, Bibliothek, Lehrmittel und Schülerarbeiten usw. hat Anstaltslehrer Kirmße, Idstein i. Taunus, begründet. Besonders die erste Abteilung dieses Museums ist schon ziemlich reichhaltig ausgestattet und weist kostbare Schätze auf.

Eine gesetzliche Regelung des Hilfsschulwesens ist in einigen Staaten auch bereits erfolgt. Besondere Hilfsschulgesetze bestehen in Württemberg (vom 17. August 1909), in Oldenburg (vom 4. Februar 1910) und in Baden (vom 7. Juli 1910). Das Gesetz über das Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen in Preußen vom 26. Mai 1909 gedachte ebenfalls der Hilfsschullehrkräfte. § 24 Abs. 4 lautete: „Den Lehrkräften, die an besonderen Veranstaltungen der Volksschule für körperlich oder geistig nicht normal veranlagte Kinder voll beschäftigt sind, können Amtszulagen gewährt werden. Den Schulverbänden bleibt die Bestimmung darüber überlassen, ob diese Amtszulagen pensionsfähig sein sollen.“

Das Notgesetz vom 7. Mai 1920 gewährte den Hilfsschullehrern 800 M. ruhegehaltsfähige Amtszulage und den lebenslänglich angestellten Hilfsschulleitern noch eine weitere von 800 M. Das Volksschullehrer-Diensteinkommengesetz vom 17. Dezember 1920 reiht die Hilfsschullehrer in Gruppe 8 ein, mit der Aufrückungsmöglichkeit nach Gruppe 9. Die lebenslänglich angestellten Leiter der Volksschulen für körperlich oder geistig nicht normal veranlagte Kinder mit vier oder mehr aufsteigenden Klassen kommen sofort nach Gruppe 9. Auch dieses Gesetz meidet noch die Bezeichnung Hilfsschule.

Durch mühsame Arbeit und viele Erfahrungen hat die Hilfsschule sich allmählich zu dem ausgebaut, was sie heute ist — eine zweckmäßige Erziehungs- und Bildungsstätte für schwachsinnige Kinder. Ihre Wirksamkeit hat es erwiesen, daß es möglich ist, schwachsinnige Kinder für das Leben auszubilden. Sie hat eine Unterrichtsmethode geschaffen und vielfach wissenschaftlich begründet, die in ihren Zielen nicht wesentlich von den allgemeinen abweichen will, die aber sonst die einfachsten Wege zur Entwicklung der geistigen Kräfte beschreitet, den Unterrichtsstoff in seiner Beschaffenheit der geringen Leistungsfähigkeit und Eigenart der geistig minderwertigen Schüler anzupassen sucht und das in engen Grenzen bleibende Geistesleben nach Möglichkeit zu entfalten sich bestrebt. Entsprechend der verlangsamten Gesamtentwicklung ihrer Schüler mäßigt sie das Unterrichtszeitmaß, berücksichtigt dabei die seelische Verfassung

jedes einzelnen Kindes nach Möglichkeit und fordert kleine Klassen und freie Bewegung innerhalb des Lehrplanrahmens. Das alles hat sie in wissenschaftlicher Weise auf dem Wege des Studiums, der Beobachtung und der Lehrtätigkeit erarbeitet und dabei mühe- und dornenvolle Wege zurückgelegt. Ihre gesicherten Ergebnisse beginnen nunmehr auch auf die allgemeine Pädagogik günstig zurückzuwirken und ihren Einfluß in mancher Beziehung geltend zu machen. Die Grundsätze von der elementaren und anschaulichen Fassung des Unterrichts, von der Handbetätigung, von der Sonderung der Schwierigkeiten, von dem Betriebe eines vernünftigen Sach- und Sprachunterrichts usw. fassen bereits auch dort Fuß und werden sicher mit zunehmender wissenschaftlicher Begründung noch mehr Eingang finden. Mußte die Hilfsschule ihre Hilfsmittel und Methoden zunächst teils von den Anstalten, teils von den Volksschulen entleihen, so ist sie jetzt bereits auf dem besten Wege, das Empfangene mit Zinsen zurückzuerstatten. Maennel behauptet sogar, daß die Hilfsschule als ein pädagogisches Seminar im weitesten Sinne allen Schulen dienen könnte.

In der Hilfsschule wirken Kräfte der verschiedensten Richtungen, wie Pädagoge, Arzt, Seelsorger und Elternhaus, in erfreulicher Weise miteinander und beeinflussen dadurch vorteilhaft das Arbeitsgebiet. Psychiatrie, Neurologie, Entwicklungslehre, Kinderforschung, experimentelle Psychologie, Sprachheilkunde usw. finden in der Hilfsschule ein interessantes Forschungsgebiet; aber diese Wissenschaften werden auch durch die seitens der Pädagogen in ihr gemachten Beobachtungen und Erfahrungen heilsam beeinflußt und ergänzt. Selbst die Kirche hat Kenntnis von den Hilfsschulbestrebungen genommen; sie ist auf unsere Vorschläge bezüglich des Konfirmandenunterrichts in sehr entgegenkommender Weise eingegangen, wie dies eine Verfügung des Königlichen Konsistoriums der Provinz Brandenburg über den Konfirmandenunterricht Minderbegabter vom Jahre 1913 deutlich zum Ausdrucke bringt.

„1. Minderbegabte Konfirmanden werden in besonderen Abteilungen unterrichtet, und zwar Knaben und Mädchen gemeinsam. Die Normalzahl einer Abteilung beträgt 25 Kinder. 2. In den unter 1 bezeichneten Abteilungen werden unterrichtet: a) die Kinder aus den von der Schule eingerichteten Klassen für Schwachbegabte, b) die Kinder aus den Klassen der Unterstufe, c) sofern es zweckmäßig erscheint, auch Kinder aus dem untersten Jahrgang der Mittelstufe. 3. Der Unterricht in den unter 1 bezeichneten Abteilungen wird wöchentlich zweimal in abgekürzten Stunden zu den für den Konfirmandenunterricht festgesetzten Zeiten oder in den Frühstunden erteilt. 4. a) Der Unterricht der minderbegabten Konfirmanden einer Gemeinde kann einem Gemeindegeistlichen auf seinen Wunsch dauernd oder für mehrere Jahre übertragen werden, andernfalls unterrichten die Geistlichen der Gemeinde im regelmäßigen Wechsel je ein Jahr. b) Ist

die Zahl der minderbegabten Konfirmanden einer Gemeinde zu gering, um eine besondere Abteilung zu bilden, so sind sie dem Kursus einer Nachbargemeinde zuzuführen, oder es werden die minderbegabten Kinder mehrerer benachbarten Gemeinden zu einer Abteilung zusammengeschlossen. Auf die Erteilung des Unterrichts in solchen Abteilungen finden die Bestimmungen unter 4 a sinngemäße Anwendung. c) Der unterrichtende Geistliche segnet die minderbegabten Konfirmanden gemeinsam mit der Abteilung seiner anderen Konfirmanden ein. d) Die mit dem Unterricht minderbegabter Konfirmanden beauftragten Geistlichen sind nicht verpflichtet, wöchentlich mehr als acht Konfirmandenstunden im ganzen zu erteilen. 5. Mit der Ausführung der vorstehenden Bestimmungen sind die Herren Superintendenten beauftragt."

Auch viele Männer der Wissenschaft, wie z. B. Prof. Dr. Tuczek, Marburg, Prof. Dr. Weygandt, Hamburg, Prof. Dr. Ziehen, Halle a. S., Prof. Dr. Vogt, Wiesbaden u. a., haben sich in den Dienst der Hilfsschulsache gestellt und durch Wort und Schrift für unsere Bestrebungen Teilnahme bekundet. Die Tagespresse bringt vielfach Artikel und Aufsätze belehrenden Inhalts über unser Gebiet, meist in verständiger Würdigung unseres Rettungswerkes an den Schwachsinnigen. In dieser Beziehung muß aber noch mehr geschehen, denn es hat sich herausgestellt, daß vielfach eine große Unwissenheit über die Hilfsschulen besteht, so daß selbst Landtagsabgeordnete nicht über sie orientiert waren. Auch ist die Bezeichnung Hilfsschule bisher noch nicht gesetzlich festgelegt. Von wissenschaftlicher Bedeutung ist die „Zeitschrift für die Erforschung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns auf wissenschaftlicher Grundlage", herausgegeben von den Professoren Dr. Vogt und Dr. Weygandt, Verlag von Fischer, Jena, die wiederholt ihre Spalten der Hilfsschule zur Verfügung gestellt hat.

Wenn man die Literatur der letzten Periode mit den Werken desselben Gegenstandes aus dem vorigen Zeitraum (1887 bis 1904) vergleicht, so wird man einen ganz bedeutenden Fortschritt erkennen — hier ein zielbewußtes, bestimmtes Entwickeln, dort ein tastendes, vorsichtiges Erwägen und Sondern. Einen ähnlichen Fortschritt weisen auch die meisten anderen literarischen Erscheinungen des letzten Zeitraums von 1905 an auf, man merkt ihnen deutlich die bessere wissenschaftliche Durcharbeitung und Begründung an, sowie ein tieferes Eindringen in die Natur des Gegenstandes. Zu erwähnen sind hier noch folgende selbständige Schriften: Böcker, Die Heimat und ihre Beziehungen zu Vaterland und Welt. Ein Beitrag zur Ausgestaltung des Heimatunterrichts zugleich für die Bedürfnisse der Hilfsschule, Breslau 1915; Lehm, Über Lernweisen und Lernzeiten bei schwachsinnigen und schwerschwachsinnigen Kindern, Langensalza 1913; H. Nöll, Formale und materiale Intelligenzdefekte als Hemmungen im ersten Leseunterrichte der Schwachbegabten und eine diesen Defekten angepaßte Leselehrmethode, Langensalza 1915; Rössel, Richt-

linien für die Stoffauswahl im Unterrichte schwachsinniger Kinder, Langensalza 1913; Schreff und Steinhaus, Das schwachsinnige Kind in der normalen Volksschule, Arnsberg i. Westf. 1913.

Von neuester Literatur sind noch folgende Schriften zu erwähnen: Chotzen, Einführung in die Kenntnis der geistigen Schwächezustände der Hilfsschüler. Halle a. S. 1921, Carl Marhold. — Gürtler, Triebgemäßer Erlebnisunterricht. Ein Beitrag zur Praxis der Heilpädagogik und der Arbeitsschule. Halle a. S. 1921, Carl Marhold. — Horrix, Begriffsbildung und Gedankenausdruck in der Hilfsschule. Halle a. S. 1921, Carl Marhold. — Raatz, Dein Sorgenkind. Sein Wesen und seine Rettung. Halle a. S. 1921, Carl Marhold.

Die Schrift von Chotzen bildet einen Ergänzungsband zu dem Handbuch des Hilfsschulwissens. Während dieses Werk die pädagogische Seite der Schwachsinnigenbildung darstellt, so behandelt jene Schrift die medizinische und psychiatrische Wissenschaft dieses Gebiets. Sie ist eigentlich eine Einführungsschrift in die Lehren der Psychopathologie für die Zwecke der Hilfsschulpädagogik. Der Inhalt umfaßt folgende Kapitel: Der Aufbau des Nervensystems — die normale Lebenstätigkeit des Nervensystems (Physiologie und physiologische Psychologie) — die Erkrankungen des Gehirns — der angeborene Schwachsinn — die Nervosität (erbliche Entartung, psychopathische Minderwertigkeit — die Hysterie — Epilepsie — geistige Veränderungen während der Geschlechtsreife — Geisteskrankheiten des Kindesalters — die Versorgung der abnormen Kinder in der Hilfsschule. Es fehlte bisher eine Gesamtdarstellung dieser Wissenschaft für unsere Zwecke, deshalb ist es mit Freuden zu begrüßen, daß nun ein fachkundiger Arzt ein solches Werk, speziell für die Hilfsschullehrerprüfung zugeschnitten, bietet.

Gürtlers Schrift ist Beitrag zur Methodik des Schwachsinnigenunterrichts. Verfasser weist wissenschaftlich nach, wie der Unterricht am besten an das Triebleben der Kinder anzuschließen ist und zeigt dann an ausgeführten interessanten Beispielen, wie er auch durchgeführt werden kann. Er will damit dem Ausbau des Schwachsinnigenunterrichts dienen und zugleich einen Beitrag für die Theorie und Praxis des modernen Arbeitsunterrichts liefern. Des weiteren sucht er nachzuweisen, daß unser vielverkannter Spezialunterricht trotz seiner durch die Anpassung an die Geistesbeschaffenheit unserer Schüler bedingten Beschränkung sehr wohl die Möglichkeit zu einer geisterfüllten Auffassung und Durchführung bietet, selbst auf den untersten Stufen der Hilfsschule.

Die Schrift von Horrix bietet ebenfalls einen Beitrag zur Methodik des Schwachsinnigenunterrichts in derselben Weise wie sein anschaulicher Rechenunterricht in der Hilfsschule und sein Sandtisch. Sie bringt methodische Winke und ausgeführte Lektionen zur Einführung der Hilfsschüler in das Verständnis und die Anwendung der Muttersprache.

Das Büchlein von Raatz ist eine Werbeschrift für die Interessen der Hilfsschule. Es erscheint geeignet, weitgehende Aufklärungen über die Arbeit der Hilfsschule und ihre Bedeutung für Elternhaus, Schule, Gemeinde und Staat zu bieten und dadurch neue Freunde und Mitarbeiter für unsere Bestrebungen zu gewinnen.

Fast alle Arbeiten des letzten Zeitraumes lassen erkennen, daß man von einer Hilfsschulwissenschaft zu sprechen berechtigt ist. Inhalt und Umfang dieser Wissenschaft erstrecken

sich zwar auf ein eigenartiges Gebiet, das aber nunmehr vollständig umrissen und abgegrenzt erscheint.

Natürlich konnten die Errungenschaften und Erfolge auf dem Gebiete des Hilfsschulwesens nur bei einem eifrigen und steten Fortschreiten und Streben der Beteiligten erreicht werden, einzelne Zurückbleibende wurden ohne weiteres mitgezogen. Auch der Ruf nach einer besseren Durchbildung der Lehrkräfte, worauf doch schließlich das meiste ankommt, verhallte nicht ungehört. Die preußische Regierung entschloß sich, sogar ein heilpädagogisches Seminar einzurichten, und zwar dort, wo die Zahl der Lehrkräfte in einem stark bevölkerten Gebiet mit vielen dicht beieinander liegenden größeren Orten außerordentlich groß ist. So wurde denn am 1. November 1913 zu Essen das erste heilpädagogische Seminar mit staatlicher Unterstützung ins Leben gerufen, in welchem über 100 strebsame Pädagogen eine gründliche wissenschaftliche und jedenfalls auch praktische Ausbildung fanden, die leider durch den Krieg unterbrochen wurde. Den Höhepunkt aber stellt die zum 1. Oktober 1914 in Kraft getretene, vom preußischen Unterrichtsminister erlassene Prüfungsordnung für Hilfsschullehrkräfte dar, welche nicht nur von weitgehender Bedeutung für die Lehrkräfte ist, sondern auch für die gesamte Hilfsschulbewegung. Die Hilfsschule wird dadurch in den Augen der Allgemeinheit viel an Ansehen gewinnen und die Hilfsschulpädagogik die Bewertung einer Wissenschaft erlangen. Wir werden nicht mehr wie früher als Laien auf unserem Gebiet gelten, sondern als Fachleute, die auch ein Wort mitzureden haben.

Ein weiterer Erlaß des preußischen Unterrichtsministers vom 17. Januar 1918 — U III C Nr. 16 — hatte für die Hilfsschulentwicklung eine große Bedeutung. Nach diesem Erlaß durften Hilfsschullehrer ohne weiteres die Rektorprüfung ablegen, und die Hilfsschullehrer, welche diese Prüfung abgelegt hatten, erhielten die Berechtigung zur Leitung von Hilfsschulen. Damit wurde unser Wunsch, die Hilfsschullehrerprüfung der Mittelschullehrerprüfung gleich zu stellen, erfüllt. Anderseits aber wurde auch die Frage nach der Leitung von Hilfsschulen befriedigend gelöst.

Über die Entwicklung der deutschen Hilfsschulbewegung in den Jahren 1904 bis 1912 mögen die folgenden Angaben eine kleine Übersicht geben. Es bestanden in Preußen:

1904-05	in	31	Städten	400	Klassen mit rund	9 000	Schülern,
1906-07	in	116	Städten	623	Klassen mit rund	13 000	Schülern,
1910-11	in	193	Städten	1037	Klassen mit rund	25 000	Schülern,
1912	in	208	Städten	1140	Klassen mit rund	28 000	Schülern;

in ganz Deutschland:

1904-05	in	143	Städten	700	Klassen mit rund	15 000	Schülern,
1906-07	in	195	Städten	921	Klassen mit rund	20 000	Schülern,
1910-11	in	267	Städten	1544	Klassen mit rund	35 000	Schülern,
1912	in	285	Städten	1699	Klassen mit rund	39 000	Schülern.

Interessant dürfte die folgende Übersicht sein, die die Gründung von Hilfsschulen in zeitlicher Aufeinanderfolge bis 1920 nachweist.

1859 Halle (Nachhilfeabteilung).
1860 Chemnitz (Nachhilfeabteilung).
1867 Dresden-Altstadt.
1868 Dresden-Neustadt.
1874 Gera.
1875 Chemnitz (2. Nachhilfeabteilung), Apolda (Nachhilfeabteilung).
1879 Elberfeld.
1881 Braunschweig, Leipzig.
1883 Dortmund, Halberstadt.
1885 Crefeld, Königsberg i. O.-Pr.
1886 Cöln, Reichenbach i. V.
1888 Aachen, Cassel, Düsseldorf, Lübeck.
1889 Altona, Bremen, Frankfurt a. M.
1890 Erfurt, Kaiserslautern.
1891 Weimar.
1892 Breslau, Hamburg, Hannover, Magdeburg, Mainz, Netzschkau i. V., Nordhausen, Stettin.
1893 Charlottenburg, Görlitz, Plauen, Zwickau.
1894 Glauchau, Gotha, Nürnberg.
1895 Brandenburg a. d. H., Essen a. d. Ruhr, Göttingen, Mülhausen i. Els.
1896 Barmen, Eisenach, Freienwalde a. O., Karlsruhe, Leipzig-Plagwitz, Lüneburg.
1897 Bonn, Cottbus, Grimma, Halle, Oschatz (Kgr. Sachsen), Pforzheim, Posen, Straßburg i. Els., Zittau i. d. L.
1898 Altenburg, Berlin, Bremerhaven, Bromberg, Danzig, Ludwigshaven a. R., Pirmasens, Steglitz.
1899 Darmstadt, Dresden-Cotta, Hagen i. Westf., Hanau, Linden b. Hannover, Meerane (Kgr. Sachsen), Ölsnitz i. V., Osnabrück, Worms.
1900 Allstedt i. Thür., Bernburg, Borna (Kgr. Sachsen), Dessau, Dresden-Löbtau, Fürth, Königshütte i. O.-Schl., Leipzig-Gohlis, Meiningen, Mühlhausen i. Thür., M.-Gladbach, Orb i. Bez. Cassel, Potsdam, Schwelm, Stolp, Wilmersdorf b. Berlin, Witten.
1901 Eisleben, Flensburg, Gersdorf (Kgr. Sachsen), Hameln, Mannheim, Mülheim a. d. Ruhr, Rathenow, Schöneberg b. Berlin, Zeitz.
1902 Augsburg, Bielefeld, Bochum, Duisburg, Eberswalde, Frankfurt a. O., Freiberg (Kgr. Sachsen), Friedenau b. Berlin, Gelsenkirchen, Grünberg i. Schl., Harburg, Herford, Hildesheim, Hirschberg i. Schl., Kiel, Köslin, Lichtenberg b. Berlin, München, Rummelsburg b. Berlin, Saalfeld, Strasburg i. U., Tilsit, Trier, Ulm, Zehlendorf b. Berlin.
1903 Aschersleben, Emden, Kirchberg (Kgr. Sachsen), Leipzig-Lindenau, Lüdenscheid, Meißen, Neu-Ruppin, Offenbach, Peine, Pößneck i. Thür., Quedlinburg, Stolberg (Rhld.), Wandsbek, Werdau (Kgr. Sachsen).
1904 Beuthen (O.-Schl.), Blankenburg, Colmar, Düren i. Rhld., Forst i. d. Lausitz, Gießen, Gräfrath b. Solingen, Graudenz, Greiz, Kattowitz (O.-Schl.), Mülheim a. Rh., Neukölln, Offenburg i. Baden, Stargard, Wiesbaden.
1905 Arnstadt, Bayreuth, Burg b. Magdeburg, Coburg, Cöpenick, Göppingen, Jena, Kalk b. Cöln, Krölpa b. Ranis (Thür.), Langendreer i. Westf., Lauenburg i. Pom., Metz, Minden, Unna, Waltershausen i. Thür., Weißenfels, Wilkau b. Zwickau.
1906 Annen i. Westf., Bischofswerda, Bismarckhütte, Bruchsal, Elbing, Eller b. Düsseldorf, Emmerich, Falkenstein i. Vogtl., Fehrbellin, Frankenberg i. S., Freiburg i. Br., Hamm, Haspe i. Westf., Heidelberg, Heidenheim, Hörde i. Westf., Kolberg, Loschwitz i. S., Mülheim-Styrum, Münster i. O.-Els., Naumburg, Neuß a. Rh., Neumünster, Neustadt a. d. H.,

Neustadt a. d. Orla, Ohligs, Obernhau i. S., Remscheid, Waldheim i. S., Wald (Rhld.), Wanne, Wasungen, Werne.

1907 Anklam, Benrath b. Düsseldorf, Britz b. Berlin, Caternberg, Eßlingen, Gevelsberg, Hamborn, Hof i. B., Homberg-Hochheide a. Rh., Ilmenau i. Th., Itzehoe, Kempten, Landsberg a. d. W., Liegnitz, Linden a. d. Ruhr, Luckenwalde, Lünen a. d. Lippe, Marienberg i. Sa., Ndr. Hermsdorf, Paderborn, Pankow, Pforzheim, Reinickendorf, Regensburg, Rheydt, Rotthausen, Solingen, Sterkrade, Stolberg i. Rhld., Waldenburg i. Schl., Wattenscheid, Weida i. S.-W., Wesel, Wilhelmshaven.

1908 Castrop, Eschweiler, Guben, Gummersbach, Heidelberg, Iserlohn, Lichterfelde b. Berlin, Lippstadt, Marten, Minden, Nowawes, Oberhausen, Oldenburg, Ratibor, Rawitsch, Rostock, Scharley, Schmargendorf bei Berlin, Soest, Sorau, Spandau, Völklingen, Weißensee b. Berlin, Wiesdorf a. Rh., Würzburg.

1909 Delmenhorst, Frankenthal i. Pfalz, Freiburg i. Schles., Friedrichshagen b. Berlin, Fürstenwalde a. d. Spree, Hattingen, Insterburg, Kreuznach, Lankwitz b. Berlin, Limburg a. d. Lahn, Neustadt (Coburg), Roßberg i. O.-Schl., Rudolstadt, Rüstringen i. Oldenb., Saarbrücken, Schwientochlowitz, Stendal, Tegel b. Berlin, Treptow b. Berlin, Velbert.

1910 Adlershof b. Berlin, Altenessen, Borbeck, Heilbronn a. N., Herne i. W., Hochneukirch, Kray, Münster i. Westf., Prenzlau, Ratingen, Ruda in O.-Schl., Uerdingen a. Rh.

1911 Allenstein, Bamberg, Coblenz, Dahlhausen a. d. Ruhr, Einbeck i. Hann., Eisenberg i. S.-A., Hainichen i. Sa., Hochemmerich, Holten, Königswusterhausen, Langenberg i. Rhld., Leer i. Hann., Lütgendortmund, Niedersesmar, Ober-Schöneweide bei Berlin, Oppeln, Oranienburg, Osternburg i. Oldenb., Rheine i. Westf., Ronsdorf, Siegen, Spremberg, N.-L., Stuttgart, Wittenberge, Zaborze i. O.-Schl.

1912 Clafeld-Geisweid, Cronenberg i. Rhld., Cüstrin, Durlach i. Baden, Friedrichsfelde b. Berlin, Friemersheim, Mehlis i. Thür., Milspe, Moers-Hochstraß, Niederschönhausen bei Berlin, Riesa a. d. Elbe, Sagan, Steinach i. S.-M., Thorn, Viersen, Weidenau, Zella-St. Blasii.

1913 Buer i. Westf., Celle, Dinslaken, Gütersloh, Laurahütte i. O.-Schl., Mikultschütz i. O.-Schl., Meuselwitz i. S.-A., Neu-Isenburg, Osterfeld i. Westf., Schleusingen, Schleswig, Schwerin, Steele b. Essen, Verden a. d. Aller, Vohwinkel.

1914 Brieg, Cöthen i. Anh., Eickel i. Westf., Hindenburg i. O.-Schl., Rinteln a. d. W., Wilhelmsburg i. Hann., Bramfeld b. Hamburg, Bautzen, Bergedorf b. Hamburg, Haan i. Rhld., Eupen, Hadersleben, Harpen i. Westf., Husum, Klewe, Kohlscheid b. Aachen, Mayen, Lipine in O.-Schl.

1915 Lennep.

1916 Benneckenstein i. Harz.

1917 Langensalza.

1918 Geestemünde.

1919 Amberg, Bottrop, Krimmitschau, Demmin, Erlangen, Mengede, Neustettin, Schweinfurt, Wernigerode i. Harz.

1920 Berlin-Marienfelde, Berlinchen, Bernstein (Neumark), Biebrich a. Rh., Bunzlau, Delitzsch, Eschwege, Gardelegen, Godesberg a. Rh., Goslar, Greifswald, Griesheim a. Main, Bad Homburg, Kaulsdorf b. Berlin, Lauterberg a. Harz, Münden, Nienburg a. Weser, Bad Oldesloe, Recklinghausen, Rendsburg, Salzwedel, Schönebeck, Sömmerda, Strausberg, Swinemünde, Ülzen, Weißensee i. Thür.

Eine fortschreitende Zunahme zeigen die Jahre 1901 bis 1907; von da ab macht sich wieder eine Abnahme bemerkbar. Das Kriegsjahr 1914

6

weist noch 18 Gründungen auf. Jedenfalls hat die Entwicklung der Hilfsschule in der Kriegszeit nicht nur zahlenmäßig, sondern auch in ihrem inneren Wert gelitten. — Seit 1920 beginnt ein gewaltiger Aufstieg.

Es wird wohl zurzeit in Deutschland kaum noch eine Stadt von über 50 000 Einwohnern geben, die nicht durch die Einrichtung einer Hilfsschule für ihre schwachsinnigen Kinder gesorgt hätte. Ja, selbst kleinere Städte von nur 10 000 Einwohnern haben mit großer Opferwilligkeit solche Veranstaltungen ins Leben gerufen. Jedenfalls hat hier die überaus wohlwollende Behandlung der Hilfsschulfrage auf den verschiedenen Städtetagen Anklang und praktische Verwirklichung gefunden.[1])

Zur Beleuchtung einiger wichtiger Verhältnisse auf dem Hilfsschulgebiete mögen aus der Statistik des Jahres 1910/11 noch mehrere genaue Angaben folgen.

Neben 1428 gemischten Klassen (für beide Geschlechter) bestanden damals nur 59 Knaben- und 57 Mädchenklassen. Von den Kindern waren etwa zwei Drittel evangelisch und ein Drittel katholisch. Der Prozentsatz der Hilfsschulkinder gegenüber der Gesamtheit der Volksschulkinder schwankte in den einzelnen Orten je nach dem Umfange, in dem die Kommunen für die Schwachen gesorgt hatten, zwischen 0,5 bis 4,5 v. H. Im Durchschnitt stellte sich dieser Prozentsatz für die außerpreußischen Staaten auf 1,24, für Preußen auf 0,61, für ganz Deutschland auf 0,95. An den Hilfsschulen wirkten 1155 bzw. 420 voll- und 114 bzw. 248 nicht vollbeschäftigte Lehrer bzw. Lehrerinnen. Die wöchentlichen Stundenzahlen in der Klasse schwankten zwischen 11 und 34 (in letzterer Zahl sind Beschäftigungsstunden einbegriffen), in der überwältigenden Mehrzahl der Fälle zwischen 20 und 28, je nach Alter der Kinder und Organisation der Schule. Die Gesamtzahl der Schuleinrichtungen betrug 513, darunter 195 mit eigener Leitung. Während in den meisten Orten nur eine Hilfsschule vorhanden war, bestanden in verschiedenen Großstädten deren mehrere in den verschiedenen Stadtteilen. An aufsteigenden Klassen fanden sich 1 bis 6 bzw. 7 bei Einbeziehung der „Vorstufe" vor. Während die größeren Städte durchweg fünf- und sechsstufige Systeme eingerichtet hatten, waren einige bei kleineren Systemen von drei, zwei und einzelnen Klassen stehen geblieben, um weite Schulwege zu vermeiden. Berlin allein zählte nach der Statistik 168 Klassen mit 2479 Kindern, Hamburg 88 Klassen mit 1629 Kindern. Von den 1906 bis 1909 entlassenen Kindern wurden bezeichnet als völlig erwerbsfähig 71,32 v. H., als beschränkt erwerbsfähig 22,30 v. H., als nicht erwerbsfähig 6,38 v. H. 13,72 v. H. aller Kinder waren mit Sprachstörungen behaftet, 7,72 v. H. litten an Schwerhörigkeit, 8,52 v. H. an Augendefekten, 5,46 v. H. an Lähmungen und sonstigen Gebrechen.

Die Mitgliederzahl des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands ist zurzeit auf rund 2000 angewachsen, darunter befinden sich nicht nur Hilfsschullehrer, sondern auch hervorragende Vertreter aller Wirkungs- und Wissensgebiete — Verwaltungs-

---

[1]) 32. Brandenburgischer Städtetag in Rixdorf am 20. bis 21. September 1909. Oberbürgermeister Vollmann, Guben, erstattete Bericht über die Erfahrungen mit Schulen für Schwachbegabte. — Auch auf dem deutschen Lehrertage in Straßburg i. Elsaß im Jahre 1910 wurde über die Hilfsschule verhandelt und ihre Einrichtung warm befürwortet.

beamte, Rechtsgelehrte, Mediziner, Geistliche, sonstige Gelehrte, Vorstände von Wohltätigkeitsvereinen usw.

Daß mit der Entwicklung der Hilfsschule sich auch das Bedürfnis nach Fürsorge für ihre Schüler bemerkbar machen mußte, war vorauszusehen. Die Fürsorge richtet sich auf Körperpflege, Beaufsichtigung, Beratung, Einführung in das Leben, Schutz vor Ausbeutung und Benachteiligung, Beistand in Rechtsfällen, Schutz vor falschen Beurteilungen usw. Sie wirksam auszuüben, war die Schule allein nicht imstande; es wurde deshalb die Mithilfe der Gesellschaft erbeten, die an den meisten Orten auch nicht versagte. Fürsorgevereine mannigfacher Art traten ins Leben und schufen Veranstaltungen im Sinne jener Bestrebungen. Die Gemeinden halfen vielfach mit durch Errichtung von Horten, Stiftung von Meisterprämien, Einrichtung von Fortbildungsschulen bzw. Fortbildungsklassen für ehemalige Hilfsschulzöglinge usw. Auch der Staat hat dieser Fürsorge Teilnahme entgegengebracht und Vorkehrungen getroffen, die z. B. das Einstellen Schwachsinniger in den Heeresdienst verhindern und ihre richtige Beurteilung vor Gericht gewährleisten. Vergl. Ministerialerlaß des preußischen Unterrichtsministers vom 7. November 1906 — U. III. A. 3665 — Erlaß des preußischen Kriegsministers vom 20. Oktober 1906 — 991. 8. 06, A. 1. I. Ang. — und Verfügung des preußischen Justizministers vom 11. November 1910. Justiz-Min.-Bl. S. 410. Die Jugendgerichte müßten eigentlich zu jeder Verhandlung einen Heilpädagogen als Sachverständigen heranziehen.

So sehr auch die errungenen Erfolge auf dem Gebiete des Hilfsschulwesens in die Augen fallen, so weist dennoch die Hilfsschulsache in mancher Beziehung unverkennbare Schwächen, Mängel und Lücken auf. Die Fürsorge für die Schwachsinnigen ist in kleinen Städten und auf dem Lande noch nicht geregelt. Kleinere Hilfsschulen verlangen dringend nach Selbständigkeit. In größeren Orten mit mehreren Hilfsschulen fehlt oft die einheitliche Oberleitung, besonders auch in den Fürsorgebestrebungen. Die Lehrer der Hilfsschulen werden als pädagogische Sachverständige in den Schuldeputationen und ebenso vor Gericht bei Beurteilung strafbarer Handlungen früherer Hilfsschulzöglinge vielfach nicht gehört. Der Hilfsschulpädagogik fehlt noch in mancher Hinsicht eine genaue wissenschaftlich psychologisch-pädagogische Begründung, desgleichen weisen die Lehrpläne nicht unerhebliche Mängel auf. Die bestehenden Erlasse, behördlichen Verfügungen, Ortsbestimmungen usw. sind meist noch unvollständig und nicht umfassend genug. Ihre Zusammenfassung zu

einem einheitlichen Hilfsschulgesetz auf Grund der in ihnen zum Ausdruck gebrachten Anschauungen und sonstigen Erfahrungen dürfte anzustreben sein, ebenso Schulzwang für Schwachsinnige.

Ein Gesetz zur Beschulung taubstummer und blinder Kinder besitzen wir bereits vom 7. August 1911, ebenso ein Krüppelfürsorgegesetz vom 6. Mai 1920. Einen Entwurf zu einem Hilfsschulgesetz bringt die Hilfssch. 1920 in Heft 11. — Vergl. auch den Entwurf eines Hilfsschulgesetzes für die Tschechoslowakei in der Z. f. Kindf. Jahrg. 26 Heft 3-4.

Schließlich muß noch Erwähnung einiger führender Pädagogen geschehen, deren Schriften uns Anhaltspunkte für die Behandlung schwachsinniger Kinder bieten. In erster Linie ist hier Amos Comenius, geb. 1592, gest. 1670, zu nennen, der seine Ansichten in dieser Hinsicht in seiner Didactica magna niedergelegt hat.

Karl Hilscher, Wien, berichtet in der Heilpäd. Schul- und Elternzeitung Jahrg. 1919 Heft 7-8 folgendes darüber. „Im 6. Kapitel Abs. 7 spricht sich Comenius über die Bildung aller Menschen, also auch der Schwachsinnigen folgendermaßen aus: „Soviel im allgemeinen darüber, daß die Ausbildung für alle nötig ist, denn, daß den Schwachsinnigen zur Bekämpfung ihres natürlichen Stumpfsinns eine Unterweisung notwendig sei — wer wollte dies bezweifeln?“ Zum Beweise, daß auch die stumfsinnigsten Menschen, ja selbst solche, die in der Wildnis aufgewachsen sind, ihren Fähigkeiten entsprechend ausgebildet werden können, zeigt er im 6. Kapitel mit der Erzählung von dem unter Wölfen aufgewachsenen und 1450 eingefangenen hessischen Knaben, der sich ganz wie diese wilden Tiere gebärdete und später zum Menschen erst erzogen werden mußte. Comenius scheint hier den einen der verwilderten hessischen Knaben zu meinen, die, nach Rauber, um 1340 bzw. 1744 aufgefunden wurden.[1]) Er bietet uns aber noch ein solches Beispiel. Dr. Rauber bringt es in seinem Buche „Homo sapiens ferus“ nicht. C. spricht von einem gallischen Knaben, den Gulartius in seinem Buche „Die Wunder unseres Jahrhunderts“ anführt. Nach diesem Berichte gingen 1563 einige Adelige in Gallien auf die Jagd. Sie erlegten zwei Wölfe und fingen bei dieser Gelegenheit in Stricken einen etwa siebenjährigen nackten Knaben mit gelblicher Hautfarbe und krausem Haar. Er hatte krumme Krallen wie ein Adler, konnte nicht sprechen, sondern nur unartikuliert brüllen. Ins Schloß gebracht, konnten ihm daselbst nur mit Mühe Fesseln angelegt werden. Durch Hunger wurde er zahm gemacht und im siebenten Monat fing er zu sprechen an. Dieses Kind wurde in den Städten als Schauobjekt herumgeführt, wodurch seine Besitzer Geld verdienten. Später erkannte es eine Frau als ihren Sohn an. Mit dieser Erzählung beweist er den Ausspruch Platos: „Der Mensch sei das zahmste und göttlichste Tier, wenn er durch richtige Zucht gezähmt worden sei; wenn aber durch keine oder falsche, so sei er das wildeste von allen, die die Erde hervorbringe.“ Comenius kommt nun zu dem Ergebnis: „Wer sollte denn etwa bestreiten wollen, daß die Dummen der Zucht bedürfen, um den natürlichen Stumpfsinn zu beseitigen?“ Er kommt damit der Ansicht Seguins und seiner Anhänger nahe, die behaupten, Schwachsinn sei auf intellektuellem Wege heilbar.

Über die geistige Bildung aller Menschen sagt Comenius im 9. Kapitel Abs. 2: „Wenn wir also nur einige zur Geistesbildung

---

[1]) Siehe: „Homo sapiens ferus oder die Zustände der Verwilderten und ihre Bedeutung für Wissenschaft, Politik und Schule.“ Von Dr. A. Rauber. Leipzig 1888, Verlag von Klemens Reuschel.

zulassen, mit Ausschluß anderer, so handeln wir unrecht nicht bloß gegen die, die an derselben Natur teil haben, sondern gegen Gott selbst, der von allen, denen er sein Bild aufgedrückt hat, erkannt, geliebt, gelobt werden will"; und im Absatz 4 betont er ausdrücklich die notwendige Bildung der Schwachsinnigen. „Dem steht auch nicht entgegen, daß einige von Natur stumpfsinnig und dumm scheinen: denn das empfiehlt und verlangt diese allgemeine Pflege der Geister nur noch gebieterischer, denn je schwerfälliger und boshafterer Natur einer ist, desto mehr bedarf er der Hilfe, um von dem tierischen Stumpfsinn und der Dummheit soviel als möglich befreit zu werden. Und eine solche Unfruchtbarkeit der Anlage läßt sich nicht finden, der die Pflege durchaus keine Besserung bringen könnte. Wie z. B. ein durchlöchertes Gefäß, das oft abgewaschen ist, wenn es auch kein Wasser hält, doch ausgescheuert und reiner wird: so werden die Stumpfsinnigen, wenn sie auch in den Wissenschaften nichts vor sich bringen, doch in ihrem Charakter verfeinert, so daß sie den staatlichen Behörden und den Dienern der Kirche zu gehorchen verstehen. Es steht nichtsdestoweniger erfahrungsmäßig fest, daß gewisse von Natur sehr schwerfällige Leute doch wissenschaftliche Bildung in einer Weise erlangt haben, daß sie sogar den Beanlagten vorausgeeilt sind: so wahr ist der Ausspruch des Dichters: „Unverdrossene Arbeit besiegt alles." Ja sogar wie mancher in seiner Kindheit von Körper ausnehmend stark ist, dann krank wird und abmagert, ein anderer dagegen ein kränkliches Körperchen in seiner Jugend dahinschleppt, dann erstarkt und schlank emporwächst, so verhält es sich mit den geistigen Anlagen, daß einige frühreif sind, aber schnell entkräftet werden und mit einer Art Stumpfsinn enden, andere sich anfänglich schwach zeigen, dann sich schärfen und kräftig eindringen. Außerdem lieben wir, in den Obstgärten nicht bloß solche Bäume zu haben, die frühreife Frucht bringen, sondern auch solche, die in der mittleren und späten Jahreszeit zur Reife kommen; weil ein jedes zu seiner Zeit sein Lob findet und endlich doch, wenn auch erst spät, zeigt, daß es nicht vergebens gewesen ist. Wollen wir also in dem Garten der Wissenschaft nur Anlagen einer Art frühreife und bewegliche dulden? Daher werde niemand ausgeschlossen als der, dem Gott Sinn oder Verstand versagt hat." Comenius zeigt sich damit als warmen Freund der Schwachbegabten und fordert die ihren Fähigkeiten entsprechende erzieherische und unterrichtliche Beeinflussung in der Schule. Da aber bis dahin alle Arten von Schülern einer Schule zugewiesen wurden, so will er Schulen, die allen Zwecken genügen.

Das 11. Kapitel seines Werkes ist daher mit: „Ihrem Zwecke vollkommen entsprechende Schulen haben bis jetzt gefehlt" überschrieben. Die Notwendigkeit von Hilfsschulen hat also Comenius schon zu seiner Zeit empfunden. Er beweist im dritten Kapitel, daß es notwendig ist, Fachschulen für Ackerbauer und Handwerker zu gründen. Soll nach seinem Ausspruche: „Omnes, omnia, omnino", „Alles in allem allseitig" gebildet werden, dann sind die Schulen für Stumpfsinnige, so benennt er die Schwachbefähigten, ebenso notwendig, wie solche für Ackerbauer und Handwerker. Und im zwölften Kapitel, das über „Die Schulen sind einer Umgestaltung zum Besseren fähig" handelt, sagt er im zweiten Absatze „Wir versprechen aber eine solche Anordnung der Schulen: wonach 1. die gesamte Jugend (wenn nicht Gott einem den Verstand versagt hat) unterrichtet wird, 2. . . . . 3. und so, daß sich jene Bildung als eine Vorbereitung für das Leben vollzieht, bis der Mensch herangewachsen ist." Der Schüler soll also solange in der Schule behalten werden, bis er selbständig geworden ist, d. h. er kann auch über die festgesetzte Dauer der Schulpflicht in der Schule unterrichtet werden, was ja in den Hilfsschulen auch gestattet ist.

Einen trefflichen Ausspruch über die Bildung und Erziehung jedes Menschen bietet uns Comenius im 13. Absatz des 12. Kapitels mit den Worten: „Nicht aus jedem Holze läßt sich ein Merkur schnitzen, sagt man. Ich antworte: Aber aus jedem Menschen ein Mensch, wenn keine Verderbnis einwirkt." Comenius sagt auch im 12. Absatze dieses Kapitels, daß es nur einer verständigen Leitung bedarf, um „die von Natur aus in allen Menschen liegenden Samen der Wissenschaft, Sittlichkeit und Frömmigkeit" zu erwecken. Je nach der geistigen Reife des Schülers und der Geschicklichkeit des Lehrers wird es möglich sein, auch schwachbefähigten Kindern eine gewisse, ihren Fähigkeiten und Anlagen entsprechende Erziehung und Bildung zu vermitteln. Dies beweist er im 16. Absatz dieses Kapitels durch die folgenden treffenden Vergleiche: „Du wirst sagen: Es gibt nichtsdestoweniger äußerst stumpfsinnige Geister, in die sich nichts hineinbringen läßt. Antwort: Es gibt kaum einen so schmutzigen Spiegel, der nicht wenigstens auf irgendeine Weise Bilder aufnimmt, kaum eine so rauhe Tafel, auf der sich nicht wenigstens etwas und auf irgendeine Weise schreiben ließe. Überdies wenn dir ein mit Staub oder Flecken verunreinigter Spiegel dargereicht wird, mußt du ihn erst abwaschen, und wenn die Tafel so rauh ist, mußt du sie erst glätten, dann werden sie dir den Gebrauch nicht versagen. Wenn auf gleiche Weise die Jugend geglättet und geschärft wird, werden gewiß die einen von den andern so vorzüglich geschärft und geglättet werden, daß alle endlich alles auffassen. (Unerschütterlich bestehe ich auf meiner Behauptung, weil die Grundlage unerschütterlich feststeht.) Es wird sich allerdings der Unterschied zeigen, daß die schwerfälligeren merken werden, daß sie nur eine ziemlich schwache Kenntnis der Dinge besitzen, aber das merken sie doch; die fähigeren hingegen werden, indem sich ihr Streben von einem zum andern ausdehnt, tiefer und immer tiefer in die Dinge eindringen und neue, sehr nützliche Beobachtungen über die Dinge in mannigfacher Weise sammeln. Endlich, mag es immerhin gewisse für die Bildung durchaus ungeeignete Geister geben, wie krummes, knorriges Holz für Schreinerarbeiten untauglich ist: unsere Behauptung bleibt doch wahr für die mittelmäßigen Geister, an denen durch Gottes Gnade immer der reichste Vorrat ist. Ganz geistesarme sehen wir ebenso selten, als Leute, denen von Natur einzelne Gliedmaßen fehlen. Denn Blindheit, Taubheit, Hinken, Kränklichkeit werden gewiß nur selten mit den Menschen geboren, wir ziehen uns dergleichen vielmehr durch unsere Schuld zu: so ist es auch mit der außergewöhnlichen Schwäche des Gehirns."

Auf Grund dieser Ausführungen ist Comenius der Ansicht, daß auch die Schwachsinnigen je nach ihren Anlagen „in allem allseitig" auszubilden sind. Je nach den Anlagen teilt er die Schüler in sechs Gruppen ein, und zwar 1. in die Scharfsinnigen, Wißbegierigen und Fügsamen; 2. die Scharfsinnigen, aber Langsamen, jedoch Willfährigen; 3. die Scharfsinnigen und Wißbegierigen, aber Wilden und Schroffen; 4. die Willfährigen und zugleich Lernbegierigen, aber dabei Schwerfälligen und Stumpfsinnigen; 5. die Stumpfsinnigen, die zugleich schlaff und träge sind, und 6. die Stumpfsinnigen, die zugleich verdreht und boshaft von Natur, gemeiniglich verloren sind. Von den sechs Kategorien interessieren uns vorerst die drei letzten. Für die unter 4 angegebenen, die wir heute mit „debil" bezeichnen würden, verlangt Comenius, daß sich der Lehrer zu ihrer Schwäche herabläßt, nichts mit Härte von ihnen fordert, sie mit Güte behandelt, ihnen aufhilft und sie kräftigt und aufrichtet, damit sie nicht den Mut verlieren. Er vergleicht dieselben mit den Spätfrüchten, die aber um so länger aushalten als die frühreifen Früchte. Die unter 5 angegebene, die imbezille Art von Schülern läßt sich durch Geduld und Vorsicht bessern, wenn keine Hartnäckig-

keit in den Weg tritt. Bei solchen Schülern, die unter die Kategorie 6, die mit moral insanity behafteten, fallen, soll man trotz der Aussichtslosigkeit nichts unversucht lassen, was ihrer Bildung förderlich wäre.

Als Ergebnis seiner Auseinandersetzungen führt er die Worte Plutarchs an, welcher sagt: „Mit welchen Anlagen die Kinder geboren werden, steht in keines Hand, aber daß sie durch richtige Erziehung gut werden, steht in unserer Macht." Er vergleicht den Erzieher mit einem Baumgärtner, der mit seiner Kunst aus einem beliebig gearbeiteten Setzling einen Baum erzeugt. Weiter ist Comenius der Ansicht, daß sich die gesamte, verschieden beanlagte Jugend nach ein und derselben Methode unterrichten und bilden läßt, weil 1. alle Menschen zu demselben Endziel der Weisheit, der Sittlichkeit und Heiligkeit gefördert werden sollen; 2. alle Menschen trotz ihrer verschiedenen Anlagen, doch ein und dieselbe menschliche, mit denselben Organen ausgerüstete Natur haben; 3. meint Comenius, sei die Verschiedenheit der geistigen Anlagen „nichts anderes, als eine Verirrung und ein Mangel der natürlichen Harmonie, in gleicher Weise, wie die Krankheiten des Körpers Verirrungen sind infolge zu großer Feuchtigkeit oder Trockenheit, Wärme oder Kälte". Comenius ist der Ansicht, daß die Schärfe des Geistes in der Feinheit und Beweglichkeit der Gehirnnerven besteht. Geistiger Stumpfsinn wird durch die klebrige Dicke und Getrübtheit der Nerven im Gehirn bewirkt. Diese Dicke und Getrübtheit kann durch häufige Anregung verteilt und erhellt werden; je früher dies geschieht, desto besser ist es für das Individuum.

Daß Comenius auch einfache experimentell-psychologische Studien bei seinem Unterrichte machte, bewies er im 16. Kapitel Absatz 10, worin er als die beste Zeit für den Unterricht die Morgenstunden empfiehlt. Experimentelle Ermüdungsmessungen [1]) an Hilfsschulkindern haben das Ergebnis geliefert, die Zeit von 9 bis 12 Uhr vormittags sei die beste für den Unterricht dieser Kinder. Vor 9 Uhr hindert diese Schüler die Morgendepression (Verschlafensein), nach 12 Uhr der Verdauungsprozeß, die Ermüdung vom Vormittag u. a. an einer gedeihlichen geistigen Arbeit.

Im 16. Kapitel Abs. 24 tritt er dafür ein, daß in den Schulen eine Scheidung der Schüler nach ihren Fähigkeiten vorgenommen werde. „Die Geister sollen, wie sich's gehört, in die Zucht genommen werden und dadurch von überflüssiger Beschäftigung ferngehalten werden." Bildlich drückt Comenius diese Forderung durch den Vergleich mit Bäumchen oder Schößlingen aus, die man vor der Pflanzung nicht beschnitten hat. Er ist daher der Ansicht, daß die Schüler ihren geistigen Fähigkeiten entsprechend gesondert und danach auch unterrichtet werden. Nur so unterrichten wir naturgemäß, da auch die Natur von einem Subjekte nur das verlangt, was es imstande ist, hervorzubringen. Einen Baumsetzling, der nicht Wurzel geschlagen hat, wird der Gärtner ganz gewiß nicht mit dem Pfropfen eines Reises belasten, da diese Arbeit umsonst und ohne Erfolg wäre.

Wenn wir die neuzeitlichen Bestrebungen Sickingers in Mannheim und der Berliner Fürsprecher für die Begründung von Begabtenschulen (Moede-Piorkowski-Wolff) betrachten, so laufen sie ebenfalls auf die Forderung des Altmeisters Comenius hinaus, „die Geister in die Zucht zu nehmen, wie sich's gehört".

---

[1]) Dr. Th. Heller, Ermüdungsmessungen an schwachsinnigen Kindern. Wien. med. Presse 1899 H. 11. bis 15. — Karl Hilscher, Ermüdungsmessungen an schwachsinnigen Kindern mit dem Neuramöbimeter von Siegmund Exner. Heilpädagogische Schul- und Elternzeitung 1919 H. 5-6.

Von unseren großen Pädagogen darf namentlich Pestalozzi, geb. 1746, gest. 1827, nicht unerwähnt bleiben.[1]) Dieser große Erziehungsreformator, der zwar die Begriffe Schwachsinn und Idiotie, Blödsinn und Kretinismus, wie sie Comenius teilweise erwähnt, unberücksichtigt und unerörtert läßt, spricht sich indessen über die Vergewaltigung der Individualität schwachbefähigter Schüler deutlich genug aus.

„Die Individualitätseigenheiten unseres Geschlechts sind nach meinem Gefühl die große Wohltat unserer Natur und das eigentliche Fundament, woraus ihre höchsten und wesentlichen Segnungen hervorgehen. Darum sollten sie auch in hohem Grad respektiert werden. . . . . Wo man sie respektieren will, da ist notwendig, daß man das nicht trenne, was Gott zusammengefügt hat, aber auch ebenso, daß man das nicht zusammenfüge, was Gott getrennt hat. Alles künstliche und gewaltsame Zusammenfügen von an sich heterogenen Gegenständen hat seiner Natur nach in allen Verhältnissen das Stillstehen der Individualkräfte und Individualeigenheiten, die unpassend zusammengeknüttelt werden, zur Folge, und solche unpassend zusammengefügte und dadurch still gestellte und verwirrte Individualkräfte und Individualeigenheiten sprechen sich damit in jedem Falle als gewaltsam herbeigeührte Unnatur aus und wirken dann auf das Ganze der Masse, zu deren Gunsten sie also zusammengefügt werden wollten, auf eine sie in ihrem ganzen Zusammenhang störende, verwirrende und abschwächende Weise.[2])

Hierzu stimmt auch, was ein Augenzeuge, A. Soyaux aus Berlin, über die Zusammensetzung der Unterrichtsgemeinschaften an der Anstalt in Burgdorf (1802) berichtet: „Eine bestimmte Klasseneinteilung gab es nicht; dafür aber fünf bis sechs Gruppen von Kindern, welche sich nach jeder Stunde auflösten und anders bildeten, je nachdem es ihre verschiedenen Geistesbedürfnisse erforderten.“ [3]) Daneben nahm Pestalozzi sich auch einzelner geistesschwacher Schüler besonders an. Schon in seiner Rettungsanstalt auf dem Neuhofe[4]) bei Birr (Kt. Aargau) erzog und bildete er einige „Kretinen“, unter ihnen den nachmals talentierten Katzenmaler Gottfried Mind, Sohn eines notorischen Trinkers aus dem Kanton Bern, den der menschenfreundliche Retter auf einer Reise völlig verwahrlost auffand und

---

[1]) Die folgenden Ausführungen stammen von Kirmße aus seiner „Geschichte der erziehlichen Behandlung Schwachsinniger“ in Weises Betrachtung über geistesschwache Kinder. Langensalza 1911, Verlag von H. Beyer & Söhne.

[2]) Dr. A. Sickinger, Mehr Licht und Wärme den Sorgenkindern unserer Volksschule! Ein Vermächtnis Heinrich Pestalozzis. S. 24. Zürich 1905.

[3]) Sickinger, S. 25 f.

[4]) Auf Anregung des Erziehungssekretärs Dr. Zollinger in Zürich soll der Neuhof als lebendiges Nationaldenkmal Pestalozzis in eine in seinem Sinn und Geist geleitete Erziehungsanstalt verwandelt werden, und zwar ist in erster Linie ein schweizerisches Pestalozziheim, eine landwirtschaftlich-gewerbliche Kolonie zur Erziehung und Berufslehre für anormale junge Leute aus Hilfsschulen und Anstalten für Geistesschwache usw. in Aussicht genommen. — Vergl. Verhandlungen der 7. schweiz. Konferenz für das Idiotenwesen in Altdorf am 5. und 6. Juli 1909. S. 75. — J. Weber-Gremminger, Zur Geschichte des Pestalozzischen Neuhofes bei Birr im Aargau. Schweiz. Zeitschrift für Gemeinnützigkeit 1909 Heft 2. — Dr. Zollinger in den Schweiz. Blättern für Gesundheitspflege 1909 Heft 2.

dem Elend entriß.[1]) Und wenn man gerade in der Gegenwart nachhaltig betont, daß die didaktischen und methodischen Maßnahmen des Unterrichts Schwachbeanlagter geeignet seien, der Volksschulpädagogik bemerkenswerte Fingerzeige zu vermitteln, da jene doch psychologisch am tiefsten dringen und von dieser Basis ausgehen, so werden wir um so besser verstehen, wenn Pestalozzi klagt, daß zu seiner Zeit keine einzige der Erforschung der Erziehungskunst geweihte Anstalt vorhanden gewesen sei.

Weiter ist hier August Hermann Niemeyer, Professor in Halle, ein Urenkel A. H. Franckes zu nennen. (Geb. 1754, gest. 1828.)

So wertvoll die von ihm verfaßten „Grundsätze der Erziehung des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner" für die Behandlung normaler Kinder auch sein mögen, da sie in hohem Maße dartun, daß es eine der vornehmsten Pflichten des Jugendbildners sei, den geistigen Zustand des Schülers genau zu erforschen — die eigentlich Schwachsinnigen erfahren keine Berücksichtigung in besonderem Sinne. Fragen wir nach der Ursache der Nichtbeachtung der geistig Schwachen bei Niemeyer, so sei darauf hingewiesen, daß dieser seinen philosophischen Ideen und Ansichten nach auf Kant basiert, und daß eben Kant in seiner „Anthropologie" § 48 Blödsinn und Schwachsinn als „Seelenlosigkeit" ansieht, die pädagogisch nicht beeinflußt werden können. Andererseits konnte und wollte Niemeyer nur „die Summe der Pädagogik seiner Zeit" ziehen, wie Herbart anerkennend hervorhebt, und die kannte ja die Behandlung Geistesschwacher kaum dem Namen nach. Und dennoch stützt Weise in seinem Büchlein sich zumeist auf Niemeyer. Es enthalten die §§ 65 und 66 des ersten Bandes: „Verschiedenheit der jugendlichen Köpfe und nötige Prüfung derselben", „Rücksicht auf die Verschiedenheit der Köpfe bei ihrer Bildung", sowie die sechste Beilage: „Über die Prüfung ursprünglicher Anlagen und Fähigkeiten", bedeutsame Fingerzeige für den Lehrer minderbegabter Kinder.

Unsere weitgehende Beachtung verdienen die Lehren eines der größten österreichischen Pädagogen, des Fürsterzbischofs von Wien, Vincenz Eduard Milde,[2]) noch der Epoche der Aufwärtsbewegung in der Volksschule aus der Josefinischen Zeit angehörig. (Geb. 1777, gest. 1859).

In seinem zweibändigen, großzügigen Werke „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen,[3]) das sich

---

[1]) Der Dresdener Lehrer und Schriftsteller Franz Wiedemann, † 1882, schildert das Leben Minds in einem anziehenden Schriftchen: Der Katzenraphael. Lebensbild eines seltsamen Künstlers. 2. Aufl. Leipzig 1887.

[2]) Vergl. hierbei Dr. K. Wottke, V. E. Milde als Pädagoge und sein Verhältnis zu den geistigen Strömungen seiner Zeit. Wien 1902. Ein bedeutsames Werk. Leider schenkt Wotke den Mildeschen Ausführungen bezüglich der pädagogischen Pathologie wenig Aufmerksamkeit. — Dr. A. Thurnwald, Fürsterzbischof V. E. Milde als Pädagoge. Wien 1877. — F. Weigl, Ergänzungen zur Geschichte der pädagogischen Pathologie. Die Gesundheitswarte 1909 Nr. 12.

[3]) Wien 1811 und 1813. 1820 erschien es im Auszuge. Eine Neuausgabe des letzteren aus dem Jahrge. 1843 veranstaltete F. Tomberger unter dem Titel „Allgemeine Erziehungskunde". Wien 1876. 2. Aufl. 1887. — Als an der Wiener Universität im Jahre 1806 ein Lehrstuhl für Erziehungskunde geschaffen wurde — einer der ersten an einer Universität überhaupt — erhielt Milde diesen Posten, was ihn veranlaßte, das Buch zu schreiben.

von jeder konfessionellen Färbung völlig frei hält, finden auch die schwach beanlagten Schüler sorgsamste Beachtung. Als gewiegter Kenner der Konsequenzen der Erziehungslehre stellte er darum den Grundsatz auf: „die Psychologie ist die Quelle der Pädagogik". Infolgedessen gründet sich die Theorie seiner Pädagogik auf das Prinzip der Psychologie, welcher Umstand ihn auch veranlaßte, eine möglichst scharfe Differenzierung des Schülermaterials in den Vordergrund zu stellen. Diese Seite seines Systems charakterisiert ein zeitgenössischer Rezensent sehr treffend: „Daß der Herr Verfasser so gerne an der Hand der Psychologie wandelt und Gegenstände aufnahm, die nur wenige Erzieher, wie sie gewöhnlich sind, zu fassen und anzuwenden imstande sein dürften, ist kein Gebrechen, sondern ein wahrer Vorzug seines Werkes. Denn es ist geschrieben, nicht um dieselben in Schlummer zu wiegen, sondern sie aus demselben zu wecken, ihnen eine höhere Ansicht von ihrem bisherigen Tagewerke zu verschaffen".[1]) Hinsichtlich der pathologischen Geisteszustände nimmt Milde an, daß diese „ihren Grund in der organischen Beschaffenheit des Körpers" haben. „In diesem Falle wäre die Heilung Sache des Arztes. Im übrigen müssen bei Übeln der Geisteszustände z. B. Blödsinn, gänzlicher Apathie, Schwäche des Willens ebenfalls erst die Quellen freigelegt werden, ehe an eine unmittelbare Heilung gedacht werden kann." Die Darlegungen über die „Heilkunde der formellen Gebrechen der intellektuellen Anlagen" enthalten sehr beherzigenswerte Richtlinien, wobei sehr stark betont wird, daß man einmal, den bei der Jugend „nicht ungewöhnlichen Gebrechen vorbeugen, oft leicht abhelfen" könne, „wenn man diese Gebrechen erkennen würde und zu heilen verstände", und zum andern, daß man nicht von jedem Erzieher „eine vollständige Kenntnis der Kennzeichen, der Quellen, der Heilmittel und der Heilmethoden aller Geisteskrankheiten" fordern dürfe. Allein so viel sollte jeder wissen, „um wenigstens das Übel zu erkennen, dasselbe nicht zu vergrößern" und dann „andere um Rat zu fragen, wenn man dem Übel selbst abzuhelfen nicht im Stande ist."

Mildes Definition der Geisteskrankheiten der Jugend zeigt wiederum den vorzüglichen Beobachter: „die Krankheit erstreckt sich entweder auf alle Anlagen oder nur auf einige oder auf eine einzelne Anlage des Geistes." „Diese allgemeinen Unterschiede werden den Erzieher sowohl bei der Beurteilung, als bei der Heilung des Zustandes seines Zöglings zu wichtigen Folgerungen führen, und ihn lehren, daß die gewöhnlichen Benennungen, blöde, stupid, zerstreut, vergeßlich, viel zu allgemein und unbestimmt sind, als daß sie zu einer bestimmten Bezeichnung des Geisteszustandes dienen könnten." „Die Gebrechen des Kopfes lassen sich ferner in folgende allgemeine Klassen teilen: 1. Geistesschwächen, d. h. Untätigkeit oder hoher Grad des Mangels der Tätigkeit einzelner Anlagen oder der Geisteskräfte im ganzen. 2. Geistesverrückungen, jener Zustand, der aus Disharmonie des Grades der Tätigkeit der Anlagen entsteht. 3. Geistesverirrungen. Diese bestehen nicht in dem Grade, sondern in der Art der Tätigkeit der Geisteskräfte." „In einem jeden Falle ist es vor allem notwendig, die Art des Gebrechens genau und richtig zu bestimmen, weil die Heilmethode davon abhängt. Dies ist oft schwierig, weil verschiedene Arten der Gebrechen dieselben oder wenigstens sehr analoge Äußerungen haben. Nur eine genaue, länger fortgesetzte Beobachtung, eine richtige Vergleichung der Umstände, die Untersuchung des körperlichen Zustandes, die Bemerkung, ob der Zustand in Rücksicht der Objekte absolut oder relativ, ob er fortwährend, remittierend oder intermittierend, ob er auf alle oder nur auf einige

---

[1]) Vaterländische Blätter für den österreichischen Kaiserstaat. Jahrg. 1811, 221.

Geistesanlagen ausgedehnt sei, das Nachdenken über die Art, den Zeitpunkt und die Quelle der Entstehung des Zustandes können zu einem richtigen und gegründeten Urteile führen." Die Gebrechen können aus verschiedenen Ursachen entstehen: 1. Die natürliche und ursprüngliche Beschaffenheit der Anlage selbst. 2. Der Einfluß des Körpers. 3. Mangel an Kultur und Nahrung der Geisteskräfte. 4. Überreiz und übermäßige Anstrengung. 5. Natur und zweckwidrige Kultur. 6. Einfluß einzelner Gemütszustände. Was die Behandlung der Schüler anbetrifft, so mögen hier zwei Abschnitte im Wortlaut folgen, die unserer modernen Auffassung fast entsprechen:

Vorschriften der Heilung der intellektuellen Gebrechen.

„Wenn der Erzieher ein formelles Geistesgebrechen an seinem Zöglinge entdeckt, so achte er dasselbe in keinem Falle gering, er verschiebe die Heilung nicht auf spätere Jahre, er rechne nicht auf die Selbstverbesserung des Fehlers, sondern suche demselben abzuhelfen. Er suche die Quelle zu verstopfen, und alles dasjenige zu entfernen, wodurch der fehlerhafte Geisteszustand genährt und verstärkt wird. Alle positiven Heilmittel werden fruchtlos angewendet, solange diese Vorschrift nicht befolgt ist. Er gebrauche dann die dem Zustande entsprechenden Heilmittel langsam und stufenweise. Er wende nicht allezeit sogleich die stärksten an; er erwarte nicht eine plötzliche Wirkung derselben, sondern beobachte den Erfolg durch längere Zeit. Eine dauerhafte Besserung kann nur langsam und stufenweise geschehen. Deswegen ist es wichtig, daß der Erzieher nicht ermüde, nicht die Hoffnung des Gelingens verliere. Eine harte, zurückschreckende Behandlung, Vorwürfe, beißende Satiren oder Strafen nützen bei den eigentlichen Geisteskrankheiten der Kinder in keinem Falle, machen aber sehr oft das Übel noch ärger. Eine milde Behandlung, eine schonende Beurteilung, herzliche Teilnahme können allein das Vertrauen und die Mitwirkung des Zöglings begründen. Beides ist zur Heilung notwendig. Der Zögling muß die Ratschläge des Erziehers gern befolgen, und seine eigene Besserung hoffen, wünschen und dazu mitwirken."

Heilung der Geistesschwächen.

„Wenn der Zustand des Zöglings in der Untätigkeit oder Schwäche einer oder mehrerer Anlagen des Geistes besteht, so kann dieses Folge des physischen Zustandes des Körpers, der natürlichen Schwäche der Anlage, des Mangels an Erregung und Übung des Übergewichtes einer andern Kraft oder des Gemütszustandes sein. Die totale Untätigkeit aller Geisteskräfte zeigt sich als blöde Gedankenlosigkeit, und ist oft ganz unheilbar, oder wenigstens so schwer zu heilen, daß dies nicht Sache des gewöhnlichen Erziehers sein kann. Wenn die Geistesschwäche im Körper ihren Grund hat, so kann der Erzieher nur nach Herstellung des körperlichen Zustandes, durch eine sorgfältige Kultur und fleißige Übung dem Übel abhelfen. Wenn in der natürlichen Beschaffenheit der Anlage die Quelle liegt, so kann der Erzieher oft nicht alles leisten, was man wünschen dürfte, allein eine verständige Anwendung der bei jeder Anlage angegebenen Bildungsmittel, eine von dem Kleinsten anfangende, langsam und in strenger Stufenfolge fortschreitende Methode, eine ausharrende Geduld, ein fortwährender und jede Gelegenheit benützender Bildungseifer können zwar nicht schnell, nicht das höchste, aber langsam viel, auch bei einer schwachen Anlage leisten.

Bei solchen schwachen Zöglingen ist der Geist der Methode Pestalozzis jedem Erzieher zu wünschen; denn alles hängt von der Einfachheit der Stufenfolge und von der Anschaulichkeit der Übungen ab. Wenn die Schwäche der Untätigkeit bloß aus dem Mangel an Kultur entstanden ist, so kann, wenn die Verwahrlosung nicht sehr lange gedauert hat, durch eine fleißige Übung leicht und sicher geholfen werden, nur wird die Kultur in späteren Jahren schwerer, als dieselbe in der Jugend gewesen wäre. Wenn der Gemütszustand die Tätigkeit einzelner oder aller Geisteskräfte hindert, dann ist es Sache des Erziehers, durch Dämpfung oder Schwächung der Ursache dem Übel abzuhelfen. . . ."

Auch die Abschnitte über die „Heilung der Verrückung der Anlagen, der Gebrechen im Fixieren, des Mangels der Willkür im Gebrauche der Geisteskräfte und der Geistesverirrungen" enthalten schätzenswertes Material, ebenso die „Diätetik der materiellen Geistesbildung". In der Heilkunde der „Gebrechen des Gefühlsvermögens" und des „Begehrungsvermögens" finden sich ebenfalls weitere Anweisungen über die Behandlung Minderbegabter. Alles in allem darf man sagen, daß Milde für das Gesamtgebiet der pädagogischen Pathologie bedeutsame Vorarbeit geleistet hat, ja man darf ihn getrost als Bahnbrecher dieser Disziplin bezeichnen, darum empfahl es sich von selbst, ihn hier eingehender zu würdigen, ohne indessen seine Ideen zu erschöpfen. Eine Betrachtung seines Originalwerkes, das fast 1000 Seiten stark ist, würde gewiß noch mehr zutage fördern, zumal unter jedem Abschnitte die bezügliche Literatur angeführt wird.

Es dürfte nicht von der Hand zu weisen sein, daß angeregt von Mildes Anweisungen mancher in den Gebirgsländern Österreichs wohnende Pfarrer und Lehrer, wo es ja viele Kretinen und Schwachsinnige gibt, sich bemühte, mehr, oder minder brauchbare Menschen aus ihnen zu machen. Der für die Idiotenfürsorge lebhaft interessierte Bremer Reisende und Naturforscher Joh. Georg Kohl[1]) berichtet darüber: „Nur hier und da mochte vielleicht ein wohlwollender Menschenlehrer, ein einzelner Geistlicher, sich einzelner Kretinen annehmen, sie belehren, bilden und der für sich selbst die Überzeugung der Möglichkeit dieser Erziehung gewann, eine Überzeugung, die aber nicht die seiner Zeit wurde. Ich habe hier und da in abgelegenen Gebirgsdörfern wohl einzelne Kretinen gefunden, die ihren Unterricht, ihre Fertigkeit im Schreiben und Rechnen, ihre Begriffe von der Welt und von Gott solchen guten Geistlichen verdanken."

Ein anderer Vorläufer der pädagogischen Pathologie, der Philosoph Fr. Ed. Beneke,[2]) Professor in Berlin, geboren 1798, gestorben 1854, der Schule Herbarts nahestehend, jedoch selbständig in seinem Denken, und der Begründer eines eigenartigen psychologischen Systems, verbreitet sich in seiner Schrift „Beiträge zu einer reinseelenwissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitskunde, als Vorarbeiten für eine künftige strengwissenschaftliche Naturlehre derselben", dann weiter in der „Erziehungs- und Unterrichtslehre",[3]) in dem „Lehrbuch der Psy-

---

[1]) Skizzen aus Natur- und Völkerleben. Bd. 2. S. 272. Dresden 1851.

[2]) O. Gramzow, F. E. Beneke als Vorläufer der pädagogischen Pathologie. Ein Gedenkblatt. Gütersloh 1898.

[3]) Zwei Bände. Berlin 1835 bis 1836. Namentlich Bd. I. 4. Aufl. 1876.

chologie als Naturwissenschaft",[1]) sowie in anderen Schriften und Abhandlungen über kindlichen Blödsinn und Geistesschwäche.

Geistesschwäche besteht nach ihm in einem Mangel an geistiger Kraft. Charakteristische Merkmale derselben sind die Vergeßlichkeit, der beschränkte Umfang des Vorstellens, sowie die Schwäche aller übrigen psychischen Gebilde. Da sich die Urvermögen[2]) des Blödsinnigen hinsichtlich des geringen Grades ihrer Kräftigkeit denen der Tiere nähern, so ist der Blödsinnige ebensowenig wie die Tiere imstande, klarbewußte Wahrnehmungen zu bilden. Vom Blödsinn spezifisch verschieden ist die Dummheit. Außer den verschiedenen Graden des angeborenen Blödsinns und der Geistesschwäche gibt es auch einen erworbenen Blödsinn. In bezug auf die Heilung[3]) kommt es darauf an, die vorhandene geringe Kräftigkeit der Urvermögen zu stärken. Das geschieht unmittelbar durch zweckmäßige Reize — angepaßter Unterricht — die allmählich und in entsprechender Folge wirken müssen. Dabei ist es Bedingung, daß alles vermieden wird, was die Urvermögen noch mehr schwächen könnte.

Von den Vertretern der sog. christlichen Richtung in der Pädagogik ist Chr. Heinrich Zeller,[4]) der Gründer der Rettungs- und Armenschullehreranstalt in Beuggen am Rhein, zu nennen. (Geb. 1779, gest. 1860.)

Er schrieb eine dreibändige Pädagogik „Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer",[5]) die zumeist als methodologische Anleitung für seine Zöglinge diente. In seiner „Seelenlehre"[6]) redet er auch „von den natürlichen Mängeln, Störungen und Krankheiten des Seelen- und Geisteslebens". Dieselben leitet Zeller, entsprechend seiner religiösen Überzeugung, von der fortgepflanzten Sündlichkeit des gefallenen Menschen her. Er unterscheidet: 1. Mangel an allem Selbstbewußtsein — bei allen kleinen Kindern gleich stark vertreten, 2. Schwäche des Verstandes im Denken und Urteilen, 3. Schwäche des Gedächtnisses, 4. Schwäche des Sprachvermögens, 5. Eigensinn als gewöhnliche Gebrechen des Erkenntnisvermögens. Die außergewöhnlichen Gebrechen desselben sind nach ihm: 1. Der Stumpfsinn, gleichbedeutend mit Idiotie. Sie sind „auch durch den zweckmäßigen Unterricht und die fleißigste Übung wenig vorwärts zu bringen". Kommt noch eine „auffallende Gebundenheit und Schüchternheit im Reden" hinzu, „so heißt er Blödsinn . . . . mit unförmlichen Köpfen, größeren und kleineren Kröpfen, einem zwergartigen Wuchse . . . . usw.". Wie hier Zeller Blödsinn mit echtem

---

[1]) Berlin 1833. 4. Aufl. 1877. Nach Palmers Ev. Pädaogogik, II. Abt. S. 259, hat Beneke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre, Bd. II S. 600, „den Begriff und die Arten der Notschulen auseinandergesetzt". Diese sollten auch Kindern dienen, bei denen „Mangelhaftigkeit der Anlage" bestand.

[2]) B. faßt das gesamte psychische Leben in vier Grundprozessen zusammen: Urvermögen (Urkräfte), neue Urvermögen, Spuren, Gesamtbild.

[3]) Beiträge zur Seelenkrankheitslehre. 5. Kap.

[4]) Schölly, Chr. H. Zeller. Basel 1901. — 1875 erschien eine 2 Bände starke Lebensbeschreibung von W. Thiersch.

[5]) Basel 1828. Neuausgabe von dessen Enkel Ch. H. Zeller. — 5. Aufl. 1883. Leider wenig bedeutungsvoll.

[6]) Letzte Ausgabe Calw 1866. Frühere Ausgaben nicht zu ermitteln. — Vergl. G. Kölze, Die Pädagogische Pathologie in der Erziehungskunde des 19. Jahrhunderts. S. 131 f. Gütersloh 1893.

Kretinismus[1]) verwechselt, so sieht er letzteren als Taubstummheit an, weil „oft nur in äußerlicher Gehörlosigkeit begründet".

G. Zerrenner, der Schule Niemeyers angehörend, Propst in Magdeburg, hat in seinem Buche: „Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft"[2]) einen Abschnitt „Pädagogische Heilkunde" gebracht, ohne indessen hinsichtlich der Kultur Minderbegabter mehr zu bieten wie sein Meister. Er ist aber immerhin darauf bedacht, daß die „Heilmittel" der Gebrechen „der Natur des Menschen, der Individualität des Zöglings und der Natur des zu heilenden Übels gemäß" angepaßt werden. (Geb. 1789, gest. 1852.)

Von den Pädagogen neuerer Zeit erkannte Dr. Wilhelm Harnisch, geb. 1787, gest. 1864, das Wesen einer besonderen Schul- und Erziehungsanstalt für Schwachsinnige am klarsten.

Schon in seiner Breslauer Zeit wurde er mit dem Institute des Dr. Schnell[3]) in Wiflisburg, Kanton Waadt in der romanischen Schweiz, bekannt gemacht. Allein er scheint diese Anregung im Laufe der Jahre vergessen zu haben. Erst mit Einrichtung der Weißenfelser Anstalt für Taubstumme[4]) im Jahre 1829, die mit dem dortigen Lehrerseminar, das Harnisch seit 1822 leitete, verbunden war, kam er auch mit Geistesschwachen in Berührung, da solche in Taubstummenschulen öfters zur Aufnahme angemeldet wurden. Vielleicht ist ihm auch der Gedanke einmal aufgetaucht, selbst eine Anstalt für „Blödsinnige" ins Leben zu rufen oder vorbereiten zu helfen. In seinem „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen"[5]) wünscht er, daß zunächst „der Unterricht so eingerichtet wird, daß auch der Schüler, welcher nur in einem beschränkten Umfange wegen Schwäche der Anlagen gebildet werden . . . eine verhältnismäßig genügende und sichere Geistesbildung erhalte". Harnisch, ausgezeichnet durch Gründlichkeit und Scharfsinn einerseits sowie durch klare Erfassung der Pestalozzischen Ideen andererseits, konnten diese geringen Maßnahmen natürlich nicht genügen. Nach ihm hat deshalb auch die „Einteilung der Schulen" „auf die besonderen Lagen, worin sich die Schüler befinden", Rücksicht zu nehmen, und es ergeben sich daraus wieder besondere Schularten:

---

[1]) Z. stützt sich hier teilweise auf Dr. Guggenbühl, den er persönlich kennen gelernt hatte, und der dann im Monatsblatt von Beuggen 1844, Nr. 9 einen Aufsatz „Über Kretinismus überhaupt usw." veröffentlichte.

[2]) Magdeburg 1833. 2. Aufl. S. 34. — Unter Zerrenner befaßte sich Sägert mit dem ersten Idioten.

[3]) Erziehungs- und Schulrat 1820 H. 19 S. 141. Vergl. weiter oben. Er schreibt darüber in einem Aufsatze „Anstalten für Blödsinnige": „Ich erinnere mich, einmal, ehe diese Fragen an mich eingingen, von einer solchen Anstalt gelesen zu haben, ich weiß aber nicht mehr, ob es eine Idee, oder ob es Wirklichkeit gewesen ist."

[4]) F. Bethe, Das Kgl. Seminar zu Weißenfels und die mit demselben verbundene Prov.-Taubstummenanstalt. Gotha 1879.

[5]) 1812 erschienen als „Deutsche Volksschulen, mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze". Erste Neubearbeitung 1820, zweite Neubearbeitung 1829, abermalige gänzliche Umarbeitung 1839. Klassikerausgabe von Dr. F. Bartels, zugleich mit einer Biographie versehen. Langensalza 1893, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

neben Schulen für Taubstumme, Blinde, Verwahrloste, Verbrecher usw., bei denen der körperliche und sittliche Zustand maßgebend ist, ferner solche „aus den geistigen Anlagen, (nämlich) Schulen für Blödsinnige und Schwache".

Über die Einrichtung derselben äußerte er sich einige Jahre später in einem Aufsatze: „Anstalten für Blödsinnige." [1]) Darin weist er zunächst nach, daß solche Institute ein „Bedürfnis" seien, da die schwachsinnigen Kinder in den Kreisen der Ihrigen, „denen sie täglich Sorge bereiten" nicht bleiben könnten, da sie von diesen „oft falsch behandelt würden. Von seinem orthodoxen Standpunkte aus, sucht auch er natürlich die Ursache „der Vermehrung der imbezillen Kinder" in „der Mehrung der Sünde des Zeitalters", ohne jedoch die „Schuld auf die Eltern oder Großeltern von imbezillen Kindern zu werfen". Ergreifend zeichnet er dann weiter die unglücklichen Tage der armen Kinder und legt dar, wie er sich ein Unternehmen für jugendliche Schwache denkt.

„Wäre eine solche Anstalt erst da,[2]) so würde sich deshalb auch ein besonderes Verfahren in der Behandlung der Imbezillen ausbilden. Wie Taubstummenanstalten die Kunst hervorgerufen haben, Taubstumme einfach zu unterrichten, Irrenanstalten großen Einfluß auf die Heilung von Irren und Wahnsinnigen gehabt haben, so würden auch Anstalten für Blödsinnige uns näher auf die verschiedenen Zustände dieser Unglücklichen aufmerksam machen, und uns bessere Wege als die bisherigen angeben, um diese Unglücklichen zu heilen, zu bilden, zu lehren, zu beschäftigen und ihnen ihr Los zu erleichtern.

Wer eine solche Anstalt unternähme, müßte den Pädagogen und den Arzt in sich vereinigen;[3]) oder wenn er nur ein Pädagoge oder nur ein Arzt wäre, so müßte er die andere notwendige Seite durch einen andern Menschen neben sich ergänzen, vor allem dürfte ihm aber das eine nicht fehlen, was not tut: Glaube, Liebe und Hoffnung, wie Christus sie in uns geoffenbart hat, denn es möchten sich zu Anfang manche Schwierigkeiten vorfinden.

Am besten würde die Anstalt auf dem Lande anzulegen sein, nicht gar weit von einer bedeutenden Stadt in einer freundlichen Gegend. Da die Angehörigen jedes Standes wünschen würden, ihr Kind ihrem Stande gemäß behandelt zu sehen, so wären drei verschiedene Pensionssätze anzunehmen;

---

[1]) Allgemeine Schulzeitung 1843 Nr. 111 S. 918 bis 920.

[2]) Die um jene Zeit errichteten Anstalten von Böse in Charlottenburg, von P. Haldenwang in Wildberg, insbesondere aber Guggenbühls Anst... auf dem Abendberge, scheint Harnisch nicht gekannt zu haben, denn in Nr. 161 S. 1328 derselben Zeitschrift wird er auf die schon in Jahrg. 1841 Nr. 110 S. 929 bis 932 und Jahrg. 1842 Nr. 133 S. 1089 bis 1091 gebrachten, die Rettungsanstalt für schwachsinnige Kinder in Wildberg betreffenden sehr instruktiven Berichte aufmerksam gemacht. — Hier möge auch darauf hingewiesen werden, daß von älteren Zeitschriften gerade die seit 1824 bestehende Allg. Schulzeitung, ein Archiv f. d. Wissenschaft des ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens, über die Geschichte der Schwachsinnigenbildung zahlreiche wertvolle Fakta enthält. Von den medizinischen Organen kommt neben der von Damerow 1844 begründeten Allg. Zeitschr. f. Psychiatrie ganz besonders das von Erlenmeyer ins Leben gerufene Korrespondenzblatt der Deutschen Gesellschaft für Psychiatrie, seit 1854, in Betracht, da es sich zur Aufgabe setzte, die von Rösch 1850 bis 1852 herausgegebenen „Beobachtungen über den Kretinismus" zu ersetzen.

[3]) Erziehungs- und Schulrat 1820 Heft 19 S. 141. Dr. Schnell „bemüht sich die Arzneikunst mit der Erziehungskunst zu vereinigen". Ähnlich später Sägert, Kern, Kind usw.

die ich alles in allem eingerechnet, also auch Kleidung, Lehrmittel usw. also bestimmen möchte 200, 100, 50 Tlr. Wie arm und reich in dem gewöhnlichen bürgerlichen Leben mit- und nebeneinander leben, so kann dies auch in der Anstalt geschehen, wenn nur die gleiche Liebe von seiten des Vorstandes allen zuteil wird. Nur die leitenden Kräfte der Anstalt sind in ihr zu beschaffen. Denn die dienenden Kräfte werden ganz oder doch größtenteils aus den Blödsinnigen selbst genommen werden können. Ja es könnten die Blödsinnigen, die über den Unterricht hinweg und an eine gewisse Gewerbstätigkeit gewöhnt wären, noch etwas für die Anstalt verdienen.[1]) Auch möchten sich mit der Zeit wohl liebevolle Herzen finden, die der Anstalt etwas legierten, damit sie auch ganz arme Kinder unentgeltlich aufnehmen könnte.

Es fange nur jemand in Gottes Namen an, womöglich mitten in Deutschland, oder mehrere in verschiedenen Gegenden, er fange an in Demut und Glauben, und sollte sie auch nicht gleich anfangs reichen Lohn für die darauf gewandte Mühe gewähren, es wird sich schon finden, und was mehr wert ist, Gottes Lohn wird nicht ausbleiben."

Daß Harnisch bezüglich der Schwachsinnigenerziehung gesunde Ideen entwickelt hat, dürfte durch die Geschichte bestätigt sein. Als er die obigen Zeilen schrieb, war jener Mann im Berner Oberlande bereits in Aktion getreten, dem es gelang, die Angelegenheit der Kretinen, Idioten und Schwachsinnigen zu einer zunächst privaten und späterhin zu einer öffentlichen Angelegenheit zu machen.

Dieser Gedanke hat sich aber nur allmählich durchgesetzt, auch auf erziehlichem Gebiete. J. B. Curtmann, der das „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts" von F. H. Schwarz[2]) neu bearbeitete, findet es selbst in der siebenten Auflage dieses weit verbreiteten Werkes, die 1866 erschien, noch nicht für angebracht, die Behandlung Schwachsinniger aufzunehmen. Dasselbe gilt von dem ebenfalls weit bekannten „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer" von Diesterweg.[3]). Erst in der fünften Auflage, 1877, findet sich eine entsprechende Bearbeitung von E. Stötzner. Spätere Werke[4]) haben dann vielfach den Gegenstand oder wenigstens die Bedeutung einer gesonderten Behandlung psychisch abnormer Kinder betont. Es bleibt darum nur noch übrig, einige Worte zu sagen über diejenigen Bearbeiter gangbarer pädagogischer Handbücher, Enzyklopädien usw., die möglichst früh auch die Erziehung und Bildung der Geistesschwachen im Rahmen der Gesamtpädagogik zu würdigen sich bestrebten, wozu allerdings die schon besprochenen „Vorläufer" ebenfalls mitzuzählen sind.

---

[1]) Bartholds System der Arbeitserziehung: Die Arbeit der Schwachsinnigen muß brauchbar sein und einen, wenn auch kleinen, Gewinn abwerfen.

[2]) Ein damals aufsehenerregendes Werk. Erstmalig erschienen Leipzig 1802 bis 1812. Schwarz führte auch den Ausdruck „pädagogische Pathologie" in die Pädagogik ein. Siehe S. 58.

[3]) Erste Auflage 1834.

[4]) Das enzyklopädische Handbuch der Erziehungskunde von Dr. J. Loos, 2 Bde., Wien 1906-08, ein sonst treffliches Werk, enthält einen Artikel „Schwachsinn und Abnormenfürsorge" von Trüper, eine Sonderarbeit über die Hilfsschule sucht man vergeblich.

Zunächst begegnen wir zwei Tübinger Theologen, einem katholischen und einem evangelischen, die beide unseren Gegenstand ziemlich sachgemäß behandeln.

Dr. G. M. Dursch, Pfarrer in Wurmlingen und Rottweil, geb. 1800, gest. 1882, widmet in der 1851 veröffentlichten „Pädagogik, oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkt des katholischen Glaubens“ in dem Abschnitt über „die Pflege des geistigen Lebens“ den Vier- und Schwachsinnigen eine besondere Abteilung: „Anwendung der Erziehungsmittel bei abnormer, krankhafter und unnatürlicher Entwicklung“, die er in den Begriff „psychiatrische Pädagogik“ zusammenfaßt. Die Ausführungen verraten Sachkunde. Sein Kollege, Prof. Dr. Ch. Palmer, geb. 1811, gest. 1875, überschreibt in dem 2 Jahre später erschienenen Werke „Evangelische Pädagogik“ einen großen Abschnitt „das evangelische Rettungswerk“, dem er „die göttliche Aufgabe und ihre menschliche Lösung“ voranstellt, um dann „die mangelhaft Organisierten“ eingehend zu besprechen. Er unterscheidet sich von Dursch insofern, als er auf die Methodik eingeht, und die eigentlichen Kinderfehler in dieses Kapitel nicht mit einbegriffen wissen will, da diese nicht „auf abnormer, also nicht imputabler Entwicklung, als vielmehr auf einem Überhandnehmen von Neigungen beruhen.“

Daß K. A. Schmid in der von ihm und zahlreichen Mitarbeitern herausgegebenen „Enzyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens“[1]) den Gegenstand berücksichtigte, war zu erwarten. Zunächst in Bd. I. „Kretinismus und Blödsinn im kindlichen Alter. Erziehungs- und Heilanstalten für schwachsinnige Kinder“; Bd. IV. „Psychische Krankheiten der Kinder“; Bd. IX. „Stumpfsinn“.[2]) — Auch in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik findet sich ein Artikel über Hilfsschulen für Schwachbefähigte von K. Ziegler, leider keinem Fachmann.

Von Deutschland ging die Hilfsschulbewegung aus, das Ausland folgte allmählich. Ausländische Ärzte, Lehrer und Schulaufsichtsbeamte kamen nach Deutschland, besuchten unsere Verbandstage, lernten unsere Hilfsschulen kennen und riefen dann in ihrer Heimat solche Schulen ins Leben, so daß heute die Hilfsschule in fast allen Kulturländern der Erde Fuß gefaßt hat. Unbestritten aber steht Deutschland noch immer, sowohl was den

---

[1]) 11 Bde., Gotha 1859 bis 1878.

[2]) Es ist mir nicht unbekannt, daß auch noch andere pädagogische Klassiker an einzelnen Stellen ihrer Schriften der Schwachsinnigenbildung gedenken. Jedoch sind ihre Ausführungen darüber meist so dürftig, daß es sich nicht verlohnt, hier des näheren auf sie einzugehen. Wer sich darüber informieren will, der lese bei Kölze, Pädagogische Pathologie, Gütersloh 1897, nach.

äußeren als auch den inneren Ausbau der Hilfsschule anbelangt, an der Spitze der Bewegung.

„In verhältnismäßig kurzer Zeit hat die Schweiz große Fortschritte auf dem Gebiete des Anstalts- und Hilfsschulwesens gemacht. Der traurige Ausgang der Bestrebungen Dr. Guggenbühls hatte dort offenbar recht entmutigend gewirkt. Erst von etwa 1880 an machten sich wieder Stimmen zum Besten der Geistesschwachen mehr bemerklich. Die erste schweizerische Hilfsschuleinrichtung wurde 1888 in Basel geschaffen. Vorher schon bestand in einigen Orten die Einrichtung des Nachhilfeunterrichts für die Schwachen mit einigen Wochenstunden. Aber schon 1889 sprach sich die „1. schweizerische Konferenz für das Idiotenwesen" sehr warm für Hilfsschulen aus. Diese Schulen führen in der Schweiz fast allgemein den Namen „Spezialklassen". 1899 bestanden in 18 Städten 48 Klassen, 1905 in 24 Orten 61 Klassen mit 1236 Kindern, 1911 in 37 Städten 91 Klassen mit 2009 Kindern. Infolge der geringen Einwohnerzahl der meisten Schweizer Städte müssen die Einrichtungen in den meisten Orten einklassig bleiben. Daneben wird in zahlreichen Orten verschiedener Kantone Nachhilfeunterricht an die Schwachen erteilt. In Basel (1906), St. Gallen (1908) und Solothurn (1910) wurden Versuche mit Förderklassen des Mannheimer Systems angestellt. Weitere Angaben finden sich in Walker, Die neuesten Bestrebungen usw. Solothurn 1903. Erste Schwerhörigenschule 1917.

In Österreich wurde die erste Hilfsschule 1885 in Wien mit zwei Klassen gegründet; sie zählt jetzt 10 Klassen. Früher führte sie den Namen „Unterrichtsabteilung für schwachsinnige schulpflichtige Kinder". Jedoch geht man jetzt allgemein auch in Österreich zu der Bezeichnung „Hilfsschule" über. Schon vor 1885, zum Teil bereits in den siebziger Jahren, bestanden in Österreich „Kurse für schwachsinnige Kinder", die, ungefähr ein Jahr dauernd, ausschließlich Nachhilfe mit dem Ziel der Rückversetzung bezweckten. Die Hilfsschulbewegung hat erst in den letzten Jahren, dank der rührigen Tätigkeit des „Fürsorgevereins für Schwachsinnige und Epileptische", einen lebhafteren Aufschwung genommen. Die Schwierigkeiten liegen im Mangel einer reichsgesetzlichen Grundlage begründet. Das Reichsvolksschulgesetz hat alles der Landesgesetzgebung in den einzelnen Kronländern überlassen, die trotz wiederholter dringender Hinweise des Ministeriums sich nur schwer zu Opfern entschließen. Am besten ausgebaut ist das Hilfsschulwesen in der Stadt Graz, wo drei vollausgebaute fünfklassige Hilfsschulen mit Vorstufe, Tagesheimstätte und Mittagsspeisung bestehen. Jede Schule hat eigene Leitung. Im ganzen bestehen dort 20 Klassen mit 350 Kindern (bei etwa 150 000 Einwohnern). Bei der Hobelbankarbeit wirkt ein gelernter Tischler, bei der Gartenarbeit ein gelernter Gärtner mit. In der ganzen österreichischen Monarchie bestanden vor dem Kriege 39 Hilfsschulen mit 106 Klassen und 2055 Kindern.

In Österreich erscheint auch seit einer Reihe von Jahren eine Fachzeitschrift, die weitgehende Beachtung verdient. Ihr Titel lautet: Eos, Vierteljahrszeitschrift für die Erkenntnis und Behandlung jugendlicher Abnormer." Zu erwähnen ist noch die „Heilpädagogische Schul- und Elternzeitung", Wien bei Kirsch, die ebenfalls den Hilfsschulbestrebungen in ganz hervorragender Weise dient. Erscheint jetzt unter dem Titel: Führet alle zum Licht.

Bedeutende Fortschritte hat die Versorgung der Geistesschwachen nach verschiedenen Seiten hin in Ungarn in den letzten Jahren zu verzeichnen gehabt, in erster Linie durch das überaus lebhafte Interesse des Unterrichtsministeriums. In Budapest besteht eine in ihrer Gesamteinrichtung wohl einzig dastehende staatliche Hilfsschule mit sechs aufsteigenden Schul- und drei Fortbildungsschulklassen in eigenem sehr stattlichen Gebäude, in dessen ersten Stock sich ein unter Dr. Ranschburgs Leitung stehendes heilpädagogisch-psychologisches Laboratorium befindet. Neben R. als Schularzt

wirken an der Schule je ein Spezialist für Ohrenkrankheiten und für Orthopädie. Die Schule besitzt weiter ein Tagesheim mit Mittagsspeisung. Endlich sorgt für die Kinder eine auch vom Staat und von der Stadt mit Mitteln versehene Unterstützungskommission. Außer dieser Schule waren schon 1909 in Budapest 15 kommunale Hilfsschulklassen vorhanden. Außerdem bestehen zurzeit in etwa zehn Provinzstädten Hilfsschulklassen. Die Aufsicht über die gesamten heilpädagogischen Veranstaltungen Ungarns übt ein aus Vertretern der verschiedenen Veranstaltungen unter dem Vorsitz des hochverdienten Staatssekretärs im Unterrichtsministerium Náray-Szabó zusammengesetzter Fachbeirat aus, der direkt dem Minister untersteht. Einzelne Hilfsklassen, die in einem Volksschulgebäude untergebracht sind, unterstehen in ihrem inneren Betrieb direkt dem Schulinsepktor. Sobald an einer Hilfsschule mehr als zwei Lehrer wirken, müssen monatliche Konferenzen abgehalten werden, deren Protokolle dem Ministerium einzusenden sind. Die Lehrer erteilen in 24 Wochenstunden Unterricht. Die Klassenbesetzung darf 20 nicht übersteigen.

In Rußland bestanden nur in Moskau, Petersburg, Nischny-Nowgorod und Charkow Hilfsschulen und außerdem noch in Finnland einige Hilfsschulklassen.

In den drei nordischen Reichen, die im Anstaltswesen für Schwachsinnige zum Teil Vorbildliches geschaffen haben, konnten bei dem Mangel an Orten mit größerer Bevölkerung Hilfsschulen in erheblicher Zahl nicht entstehen. In Dänemark richtete man Hilfsklassen in Kopenhagen seit 1900 ein; es dürften dort gegenwärtig etwa 20 den verschiedenen Gemeindeschulen angegliederte Hilfsklassen bestehen. In Schweden wurden die ersten fünf Hilfsschulklassen 1905 in Stockholm eingerichtet. In Norwegen begannen bereits 1876 M. H. Hansen und Lippestad mit dem Unterricht abnormer Kinder; 1892 wurde die Veranstaltung von der Stadt Kristiània übernommen, 1901 bestanden schon 31 Klassen mit 410 Kindern. Auch Bergen und Drontheim richteten in den neunziger Jahren Hilfsklassen ein; 1901 bestanden dort 14 Klassen mit 222 Kindern, hier drei mit 30 Kindern.

In England wurden die ersten, den deutschen Hilfsschulen entsprechenden Einrichtungen für geistesschwache Kinder 1892 in London und Leicester gegründet. Sie stehen dort in enger Beziehung zu den Schuleinrichtungen für Blinde, Taubstumme, Epileptische und Krüppel. Alle führen die Bezeichnung „special schools for defective children“. An Hilfsschulen in unserem Sinne (sp. sch. for mentally defective children) bestanden 1909 etwa 160 mit rund 10 000 Kindern in 35 Städten. Sie haben fast sämtlich nicht mehr als drei aufsteigende Klassen. Den Unterricht erteilen fast nur Lehrerinnen, und in London steht eine besondere Schulinspektorin an der Spitze aller special schools. Die Kinder werden mit dem 7. Jahre den Hilfsschulen aus den für alle 4- bis 7 jährigen gesetzlich vorgeschriebenen „infant schools“ (die unseren Kindergärten ähnlich sind) zugewiesen. Vielfach sind, namentlich in London, je eine Hilfsschule und eine Krüppelschule in einem Schulhause untergebracht, die Krüppel im Erdgeschoß, die Geistesschwachen im ersten Geschoß. Für die Beförderung der Krüppelkinder nach der Schule besteht die Einrichtung der „Schulwagen“. Um die Jahrhundertwende blühte das Hilfsschulwesen auch in England rasch auf, erlitt aber von etwa 1904 an anscheinend eine Stockung. Man hatte wohl auch Schwachsinnige höheren Grades in größerer Zahl in die Hilfsschulen aufgenommen, bei denen natürlich keine erheblichen Erfolge in bezug auf spätere Verwendung im öffentlichen Leben erzielt werden konnten. In dieser Beziehung scheint durch die 1907 erfolgte Einsetzung eines „Medicinal Department at the Board of Education“ Änderung herbeigeführt zu sein. Durch diese Einrichtung wird auch die Forderung einer ausreichenden Ausbildung der Lehrkräfte für ihren Sonderberuf tatkräftig vertreten. Es sind infolgedessen in das Regulativ über die Ausbildung der Volksschullehrkräfte von 1908 auch Bestimmungen über heil-

pädagogische Lehrgänge mit aufgenommen. Erwähnt seien noch besondere Einrichtungen zur beruflichen Ausbildung älterer Knaben und Mädchen. Ein besonderes Hilfsschulgesetz ermöglicht, die Hilfsschulkinder bis zum 16. Jahre in der Schule festzuhalten.

In Holland sind vom Ende der neunziger Jahre ab in den größeren Städten Hilfsschulen eingerichtet, die im großen und ganzen in Zielen, Einrichtung und Unterrichtsbetrieb den deutschen gleichen; jedoch sind sie durch Gesetz vom Jahre 1903 aus dem Bereich der öffentlichen Volksschulen ausgeschieden und mit den Anstalten für Blödsinnige und Schwachsinnige zusammengestellt worden, um reichere staatliche Zuwendungen für sie zu ermöglichen. Der Staat zahlt den Gesamtbetrag der Minimalgehälter und daneben 4 Francs je Kind. Die Hilfsschule in Amsterdam wird von einem Verein unterhalten. Nach behördlicher Vorschrift muß in Holland auf je 16 Kinder eine Lehrkraft kommen. Die Zahl der Lehrerinnen darf die Hälfte aller Lehrkräfte nicht übersteigen. Kein Kind darf über das 15. Jahr hinaus zur Hilfsschule zugelassen werden. — Von den wenigen Hilfsschulen in Belgien, in welchem Lande ja ein Schulzwang überhaupt noch nicht besteht, hat die in Brüssel bedeutenden Ruf erlangt, insonderheit durch die von Prof. Dr. Demoor als Haupt des medizinischen Beirats dieser Schule entfaltete Tätigkeit. Von einer eigentlichen Hilfsschule kann allerdings in Brüssel nicht geredet werden; es handelt sich vielmehr in der Hauptsache um in der Stadt zerstreute Klassen für die von Demoor als „arrieres pédagogiques“ (durch äußere Gründe — schlechte Erziehung, mangelhaften Schulbesuch, Krankheit usw. — Zurückgebliebene) und als arrieres medicaux (mit geistigem Defekt Behaftete) bezeichneten Kinder. Nur die letzteren würden als eigentliche Hilfsschulkinder zu gelten haben.

Frankreich hat erst um die Jahrhundertwende die ersten Anfänge zu Hilfsschuleinrichtungen gemacht. Es erscheint nicht ausgeschlossen, daß man auch hier es noch einmal an manchen Orten mit dem nutzlosen Versuch von Nebenklassen zum Zweck der Rückversetzung beginnen wird. Frankreich besitzt seit 1909 ein eigenes Hilfsschulgesetz, das in mancher Beziehung recht interessant ist. Dieses Gesetz, ausgestellt vom 15. April 1909, sieht die Gründung von Hilfsklassen, von Halb- und von Ganzinternaten vor. Die Hilfsklassen werden von Kindern bis zum 13. Jahre besucht, die Anstalten können von Zöglingen bis zum 16. Jahre besucht werden, sie übernehmen aber auch die berufliche Ausbildung. Aus den Hilfsklassen ist Schülern mit 13 Jahren der Übertritt in die Anstalt gestattet. Die Geschlechter sollen überall getrennt werden. Die Unterhaltung der Veranstaltungen liegt den Gemeinden ob, die Gehälter zahlt der Staat. Die Leiter ernennt der Minister, die Lehrkräfte der Präfekt. Es wird ihnen eine Zulage gewährt, die für die besonders geprüften 300 Fr. beträgt. Das Gründungsdekret einer Veranstaltung bestimmt die Zahl der Zöglinge, die Zahl und Dauer der Stunden, die Verwendung der Lehrkräfte usw. Die Hilfsklassen und Anstalten unterstehen der Aufsicht der Departementsschulbehörde und einer ärztlichen Inspektionskommission, die alle Halbjahre revidiert. Die Schülerauswahl erfolgt durch eine Kommission, bestehend aus dem Vertreter der Schulbehörde, einem Arzt und dem Leiter der Anstalt. — Zu dem Gesetz ergingen am 25. August 1909 eingehende Ausführungsbestimmungen mit Angaben über Stundenplan, Lehrgegenstände und Unterrichtziele. Besonderer Wert wird gelegt auf Gesang und Musik, Sprechübungen, Turnen, Übungen aus dem Bereich des praktischen Lebens und Handarbeit. In den Anstalten soll die Hälfte der Zeit behufs beruflicher Ausbildung der Handarbeit zugewiesen werden. In Verbindung mit dem Gesetz ist eine genaue Ordnung für eine besondere Hilfsschullehrerprüfung ergangen, die auch im einzelnen die in derselben zu stellenden Anforderungen angibt.

In Spanien und Italien ist man bei dem niedrigen Stande des dortigen Volksschulwesens zur Gründung von Hilfsschulen noch nicht

gelangt. In Italien reicht die Schulpflicht nur bis zum 10. Jahre und wird auch in diesem beschränkten Maße noch nicht streng gehandhabt. In diesem Rahmen ist natürlich eine einigermaßen ausreichende Bildung der Schwachen kaum möglich. Man ist daher über einige wenige Einrichtungen privater Art, wie z. B. die von Prof. Sante de Sanctis in Rom, nicht hinausgekommen. Weitere Nachrichten über die Bildungsbestrebungen mit Schwachsinnigen bietet die Zeitschrift: L'Infanzia Anormale, Bolletino dell' Assoziazione Romano per la cura medico-pedagogica dei fanciulli anormalie e deficienti poveri, herausgegeben von Prof. Dr. Umberto Safiotti in Rom. Sie erscheint jährlich in sechs Nummern und kann bereits auf mehrere Jahrgänge zurückblicken.

In den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika, woselbst im Anstaltswesen schon seit geraumer Zeit sehr Beachtenswertes in wissenschaftlicher wie praktischer Beziehung geleistet worden ist, hat man sich zu Anfängen von Hilfsschuleinrichtungen nur langsam und schwer entschließen können. In den wenigen Städten, wo solche vorhanden sind, bestehen sie meist nur aus einzelnen Klassen, die den Volksschulen angegliedert sind.

In Japan ist man vor kurzem ebenfalls an die Gründung von Schulen für schwache Kinder herangegangen.

Während des Krieges werden in den genannten Ländern wohl manche Veränderungen auch in der Schwachsinnigenfürsorge vorgekommen sein. Leider war es nicht möglich, irgendwelche Nachrichten darüber zu erhalten. Von den Polen sind in den uns abgenommenen Landesteilen fast sämtliche Hilfsschulen aufgelöst worden, wie z. B. in Graudenz, Thorn, Posen u. a. m.

Genauere Nachrichten über die Schwachsinnigenfürsorge des Auslandes, über Anstalten und Hilfsschulen usw. hat der Hilfsschulkalender mit seinem reichlichen und übersichtlich gruppierten statistischen Material gebracht.

Literatur.

Abkürzungen: Die Hilfsschule: Hilfssch. — Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger: Z. f. Beh. Schw. — Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik: Enz. Hdbch. — Zeitschrift für die Erforschung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns: Z. f. Erf. jgdl. Schw. — Zeitschrift für Kinderforschung: Z. f. Kindf. — Beiträge zur Kinderforschung: Beitr. z. Kindf.

Die erste beachtenswerte Literaturübersicht bietet Sengelmann in seinem Lehrbuch der Idiotenheilpflege. Norden 1885. Literaturübersicht bis zum Jahre 1885. Eine ziemlich vollständige Literatur des Hilfsschulwesens bringt das Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge von Bösbauer, Miklas und Schiner. 1911 erschien eine Literaturübersicht für das Hilfsschulwesen auf der Internationalen Hygiene-Ausstellung zu Dresden als Separatabdruck aus dem Sonderkatalog für wissenschaftliche Schulhygiene, bearbeitet von A. Graupner, Dresden. Im Handbuch der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinns, 2. Heft, Jena 1912, herausgegeben von Prof. Vogt und Prof. Weygandt, veröffentlichte Henze in seinem Aufsatz: Die Hilfsschule, auf S. 241 bis 366 eine sehr weitgehende, bisher die beste Literaturzusammenstellung. Schulze bringt in seinem Buche: Die Berufsbildung des Hilfsschullehrers, Halle 1917, ebenfalls einen brauchbaren Literaturnachweis. Die vollständigste Literaturübersicht aber bietet das vorliegende Handbuch.

1. Geschichtliches und Verwandtes.

Alther, Karl, Dr. J. J. Guggenbühl (1816 bis 1863) und die Anfänge der schweizerischen Idiotenfürsorge mit Rücksicht auf die V. schweizerische Konferenz für das Idiotenwesen. St. Gallen 1906, Zollikofer. — Alther, Karl, Die Entwicklung der Idiotenfürsorge im 19. Jahrhundert und ihr gegenwärtiger Anstaltsbetrieb. St. Gallen 1906, Zollikofer. — Bartels, Dr. Friedrich, Bericht über das 25 jährige Bestehen der Hilfsschule in Gera. Gera 1899, Theod. Hoffmann. — Bartels, Dr. Friedr., Über die Klassen für Schwachbefähigte. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1887, 1-2. — Berichte, offizielle, des Verbandsvorstandes über die deutschen Hilfsschulverbandstage, Nr. 1 bis 8. Halle a. S., Marhold. — Barthold, Friedr., Idiotismus und seine Bekämpfung. Stettin 1868, Nahmer. — Berthan, Dr. O., Ein Gutachten des Direktors Dr. Kind über die Errichtung einer Hilfsschule in der Stadt Braunschweig vom 31. Mai 1880. Z. f. Erf. jgdl. Schw. 1907 Bd. 1. — Ders., Über die Grundsätze, nach denen Hilfsklassen einzurichten sind. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1881-82, 5. — Ders., Die Hilfsklasse für schwachbefähigte Kinder bei den Bürgerschulen zu Braunschweig. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1881-82, 2. — Bernhard, Geschichte der Kückenmühler Anstalten bei Stettin vom Jahre 1863 bis 1900. Stettin 1900. — Denkschrift zur Feier des 50 jährigen Bestehens der Heil- und Pflegeanstalt für Schwachsinnige und Epileptische in Stetten i. R. — Fisler, Hilfsklassen für Schwachsinnige. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1889, Mai. — Frenzel, Fürsorge für geistesschwache, taube und blinde Schulkinder. Schulhygienisches Taschenbuch, herausgegeben von Fürst und Pfeiffer. Hamburg 1907, Verlag von L. Voß. — Ders., Die Entwicklungsperioden der Hilfsschule. Hilfssch. 1919, 4. — Fuchs, A., Der gegenwärtige Stand der Hilfsschulfrage. Deutsche Schule 1902 Heft 3, 4. Berlin und Leipzig, Klinkhardt. — Ders., Die ersten zehn Jahre der Berliner Hilfsschule. Tägl. Rundschau vom 14. Dezbr. 1908, Berlin. — Gerhardt, J. P., Geschichte der schweizerischen Idiotenfürsorge. Pestalozzianum, Beiblatt z. schweiz. Lehrerzeitung, Zürich 1907. — v. Gizycki, Dr., Entwicklung des Unterrichts für schwachsinnige Kinder in Berlin. Blätter f. Volksgesundheitspfl., München 1902. — Ders., Der Unterricht für schwachsinnige Kinder. Voss. Ztg. 1903 (40. bis 43. Sonntagsbeil.). — Henze, A., Die Gründung eines Hilfsschulverbandes in England. Z. f. Kindf. 1905. — Ders., Das Hilfsschulwesen im Auslande. Z. f. Erf. jgdl. Schw. 1907. — Ders., Entwicklung und gegenwärtiger Stand des Hilfsschulwesens in Deutschland. Z. f. Erf. jgdl. Schw. 1906 Bd. 1 H. 1. — Ders., Geschichte des Hilfsschulwesens. Enz. Hdbch., Halle 1911, Marhold. — Ders., Die Hilfsschule. Handb. d. Erforsch. u. Fürsorge d. jugendl. Schwachs. H. 2, Jena 1912. — Ders., Die Hilfsschule. In: Das Kind und die Schule. Leipzig 1913, Verlag der Dürrschen Buchhandlung. — Herfort, Dr. Karl, Dr. Amerling, Beitrag zur Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge in Böhmen. Zur Feier seines 100. Geburtstages. Separatabdruck aus Eos 1908. — Hild, H., Deutschlands Hilfsschulen. Z. f. d. österr. Volksschulwesen 1897-98 Heft 8 bis 11. — Hofacker, Dr., Die Hilfsschule für Schwachbegabte in Düsseldorf, 1895. — Hoffmann, Die Frankfurter Hilfsschulen. Organ d. Taubstummenanstalten 1890, 164. — 25 Jahre Plauener Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1918, H. 1-2. — Kern, Gegenwart und Zukunft der Blödsinnigenbildung. Z. f. Psychiatrie 1855 Bd. 12 H. 4. — Kielhorn, H., Organisation der Hilfsschule. Bericht über den 2., 3., 4., 5. Verbandstag d. Hilfsschulen Deutschlands. — Ders., Die Hilfsklassen für schwachbefähigte Kinder in Braunschweig. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1885 und Z. f. Kindf. 1897. — Ders., Die Bedeutung eines Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands. Bericht üb. d. 1. deutschen Hilfsschulverbandstag. — Kirmße, Die Geschichte des Schwachsinnigenwesens. Z. f. Beh. Schw. 1906, 5. — Ders.,

Das Schwachsinnigenwesen der Verein. Staaten von Nordamerika im letzten Jahrzehnt. Z. f. Beh. Schw. 1907 H. 4-5. — Ders., Ein deutscher Hilfsschullehrer vor 100 Jahren. Hilfssch. 1909, 147. — Ders., Die erste Hilfsschule. Hilfssch. 1906 H. 5. — Ders., Geschichte und Museum des Schwachsinnigenwesens. Hilfssch. 1907 H. 7. — Ders., Zur Geschichte der Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 3, 201, 242. — Ders., Weises Betrachtungen über geistesschwache Kinder. Beitr. z. Kindf. H. 97, Langensalza 1911, Beyer & Söhne. — Ders., Peter Jordans Leyenschuol. Z. f. Kindf. Bd. 16 H. 8. — Ders., Dr. Schnell, Gründer einer Anstalt für stumpfsinnige Kinder. — Ders., Die Entwicklungsperioden der Hilfsschule. Hilfssch. 1918 H. 9. — Koch, Ph., Ein Besuch in der Brüsseler Hilfsschule. Z. f. Kindf. 1902. — Loeper, J., Eine Informationsreise nach Haarlem. Hilfssch. Bd. 1 H. 2. — Lombroso, P., Was geschieht für die in der Entwicklung zurückgebliebenen Kinder in Italien? Z. f. Kindf. 1896. — Mayer, O., Hilfsschulen für Schwachbefähigte. Reins Enzykl. Handb. d. Pädag. — Mehnert, Zum Volksschulentwurf für das Königreich Sachsen, Hilfsschule betreffend. Hilfssch. Bd. 5 H. 2. — Monroe, W. S., Die Fürsorge für die abnormen Kinder in den Verein. Staaten von Nordamerika. Z. f. Kindf. 1896. — Müller, 75jähriges Bestehen der Hilfsschuleinrichtung für geistig schwache Kinder in Chemnitz. Hilfssch. Bd. 3, 258 — Nitzsche, G., Die Königl. Sächsische Landeserziehungsanstalt für schwachsinnige Kinder. Chemnitz-Altendorf 1907. — Oehler, Die Hilfsschule zu Gotha. Denkschrift zum 25jährigen Bestehen der Anstalt 1894 bis 1919. — Pfleger, Dr., Zur Geschichte des Idiotenwesens in Österreich. Z. f. Beh. Schw. 1882-83 H. 6. — Piper, H., Die Fürsorge für die schwachsinnigen Kinder. Klinkhardt, Leipzig. Deutsche Schule 1897 H. 3. — Plüschke, Hilfsschulen und Hilfsklassen für schwachbegabte Kinder In: Die städtischen Schuldeputationen und ihr Geschäftskreis. Hannover 1908, Verlag von Prior. — Raatz, Denkschrift über das deutsche Hilfsschulwesen. 1920. — Ranschburg, P., Gegenwärtiger Stand der Heilpädagogik in Ungarn. Z. f. Kindf. 1904 und Eos 1905 H. 1, Wien und Leipzig, Pichlers Wwe. — Reinke, Nebenklassen für schwachbegabte Kinder in Berlin. Z. f. Schulgesundheitspflege 1900, 1901. — Richter, Die Bestrebungen für die Bildung und Erziehung schwachsinniger Kinder in Italien. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1900 H. 7 bis 10. — Sengelmann, Zur Orientierung über die bisherige Arbeit an den Idioten. Z. f. Beh. Schw. 1889 H. 3-4. — Schenk, A., Zur Fürsorge für die Geistesschwachen in Holland, Belgien, Frankreich und Luxemburg. Z. f. Kindf. 1900. — Ders., Das Hilfsschulwesen in England. Z. f. Kindf. 1902. — Schubert, P., Hilfsschulen für schwachsinnige Kinder. Münch. med. Wochenschr. 1894, Nr. 42. — Shuttleworth, H. E., Wie in England für geistig minderwertige Kinder gesorgt wird. Z. f. Kindf. 1896. — Stötzner, H. E., Beiträge zur Geschichte der Heilpädagogik. Z. f. Beh. Schw. 1904 H. 2 bis 11, 1905 H. 2-3. — Ders., Altes und Neues aus dem Gebiet der Heilpädagogik. Leipzig 1868. — Stuckenberg, W., Gesellschaft zum Schutze anormaler Kinder in Brüssel. Z. f. Kindf. 1901. — Tätzner, P., Die Entstehung des Gedankens, besondere Schulen für schwachsinnige Kinder zu errichten. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1900 H. 5-6. — Tätzner, P., und Pruggmeyer, Die Nachhilfschule in Dresden-Altstadt nach ihrer Entstehung und ihrem jetzt geltenden Lehrplan. Dresden, Päßler. — Ufer, Chr., Der gegenwärtige Stand der Heilerziehung in Italien. Z. f. Kindf. 1901. — Urban, Max, Die Hilfsschule in Zittau nach ihrer Entwicklung und Ausgestaltung in den ersten zehn Jahren ihres Bestehens, 1897 bis 1907. Hilfsschule Zittau. Druck von W. Böhm & Co. — Walter, W., Die neuesten Bestrebungen und Erfahrungen auf dem Gebiet der Erziehung der Schwachen. Dissertation, Solothurn 1903, Zepfel. — Dr. Wehrhahn, Einrichtung der Hilfsschule und Unterricht in derselben. In: Selter, Hand-

buch der deutschen Schulhygiene, 5. Teil. Dresden 1914, Verlag von Steinkopf. — Weigl, Heilpädagogische Jugendfürsorge in Bayern. Abdruck a. d. Pädagog. Blättern 1905, München, Leutner. — Wintermann, Die Hilfsschule in Bremen. 1901. Selbstverlag, Druck von Seemann-Bremen. — Ders., Die Hilfsschulen Deutschlands und der deutschen Schweiz. Beitr. z. Kindf. 1898 H. 3. — Ders., Bericht über den Stand des Hilfsschulwesens. 1., 3., 6. u. 8. Bericht über die deutschen Hilfsschulverbandstage. — Ziegler, Karl, Hilfsschulen für Schwachbefähigte. Reins Enzykl. Handb. — Ders., Das Schwachsinnigenbildungs- und Fürsorgewesen der Rheinprovinz. Rheinischer Lehrerverband 1912. — Der Werdegang der Leipziger Hilfsschule. Hilfssch. 1917, 2.

2. Statistisches usw.

Auer, G., und Guillaume, Dr., Die eidgenössische Zählung der schwachsinnigen Kinder und deren Hauptergebnisse als Grundlage des schweizerischen Rettungswerkes für die unglückliche Jugend. Verh. d. 2. schweiz. Konf. f. d. Idiotenwesen, Aarau 1899. — Auer, G., Berichte über den Stand der Sorge für die geistesschwachen Kinder, erstattet auf der 3. bis 8. schweiz. Konf. f. d. Idiotenwesen. — Barth, Statistisches Material in der Hilfsschule zu Erfurt. Hilfssch. Bd. 3 H. 7. — Böttger, Ergebnisse der Erhebungen über die sächsischen Hilfsschuleinrichtungen im Juni 1913. Z. f. Beh. Schw. 1914 H. 4. — Frenzel, Hilfsschulgesetze. Gesetzliche Bestimmungen, behördliche Verfügungen, Erlasse, Verordnungen, Bescheide usw., betreffend das Gesamtgebiet der Schwachsinnigenversorgung in Deutschland und den Nachbarländern. Stolp i. Pom. 1911. — Ganguillet, Die eidgenössische Statistik über die geistig zurückgebliebenen Kinder, was lehrt sie und wie ist sie weiter zu führen? Z. f. Kindf. Bd. 6, 235. — Le Grand, Über die schwachsinnigen Kinder in der Schweiz. Z. f. schweiz. Statist. 1904, Bern. — Kalender für heilpädagog. Schulen und Anstalten, Jahrg. 1 bis 10. — Kläbe, Entwurf zum Ausbau der Hilfsschule. Leipzig 1900. — Meltzer, Die staatliche Schwachsinnigenfürsorge im Königreich Sachsen. Dresden 1904. — Miklas, Leopold, Statistik der österreichischen Hilfsschulen und Anstalten für schwachsinnige Kinder. Bestand vom 1. Januar 1908. Wien 1908, Verlag Verein Fürsorge für Schwachs. u. Ep. — Ritter, A., Stand der Fürsorge für Schwachsinnige in der Schweiz. Verh. d. 2. Schweiz. Konf. f. d. Idiotenwesen, Aarau 1899. — Stähler und Middeldorf, Die Hilfsschulen Westfalens. Bericht des Verbandes der Hilfsschulen Westfalens über die Entwicklung und den gegenwärtigen Stand des Hilfsschulwesens der Provinz nebst orientierenden Aufsätzen, Verfügungen und Anhängen. Dortmund 1914, Kommissionsverlag von Gebr. Lensing. — Statistik, schweizerische. Herausg. v. statist. Bureau des eidg. Departements des Innern, Bern 1898. Die Zählung der schwachsinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter mit Einschluß der körperlich gebrechlichen und sittlich verwahrlosten, durchgeführt im Monat März 1897 (deutsch und französisch). — Stritter, Die Heilerziehungs- und Pflegeanstalten für schwachbefähigte Kinder, Idioten und Epileptiker in Deutschland und den übrigen europäischen Staaten. Hamburg 1902. Ein Nachtrag erschien 1904. — Wintermann, A., Die Hilfsschulen Deutschlands und der deutschen Schweiz am Anfang des Jahres 1898. Ein Beitrag zur Statistik des Hilfsschulwesens. Beitr. z. Kindf. 1898 H. 3. Ders., Hilfsschulstatistik. Ber. über den 1., 3., 6. und 8. Verb. d. H. D. — Zentralblatt f. d. ges. Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrg. 1894, 1896, 1901, 1903, 1907: Übersicht der vorhandenen Schuleinrichtungen für nicht normalbegabte Kinder schulpflichtigen Alters. — Zieting, Statist. Mitteilungen über die Brandenburg. Hilfsschulen. Hilfssch. Bd. 3, 282.

3. Berichte, Zeitschriften.

Beiträge zur Kinderforschung. Eine Sammlung zwanglos erscheinender Abhandlungen. Herausg. v. Anton, Martinak, J. Trüper und Chr. Ufer. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — Beiträge zur Schwachsinnigenfürsorge. Jährlich 4 Hefte. Herausg. von Bösbauer-Miklas-Schiner. Wien I, Heinr. Schellbach. — Berichte der Konferenzen für das Idiotenwesen, 1. bis 8. (1874 bis 1910). Erhältl. b. Direktor Schwenk, Idstein i. Taunus. — Berichte über die Verbandstage der Hilfsschulen Deutschlands, 1. bis 8. (1898 bis 1911). Herausg. von Wehrhahn-Henze. Erhältlich bei Marhold, Halle a. S. — Berichte über die österreichischen Konferenzen der Schwachsinnigenfürsorge (1904, 1906, 1908, 1910, 1912.) Wien I. Herausg. v. Verein Fürs. f. Schw. u. Ep. — Berichte über die schweizerischen Konferenzen für das Idiotenwesen (1. bis 7.). Erhältl. bei Anstaltslehrer Kirmße, Idstein. — Bericht über die Hilfsschule zu Meißen für die Zeit von Ostern 1903 bis Ostern 1913. Hilfsschule zu Meißen. — Bericht über die Kriegstagung der Vertreterversammlung des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands am 11. April 1917 zu Berlin. Halle a. S., Marhold. — Briefe und Bilder aus Alsterdorf. Zu beziehen von den Alsterdorfer Anstalten bei Hamburg. — Weigl, Kurs für Heilpädagogik und Schulhygiene. Donauwörth 1908. — Schulze, Die Berufsbildung des Hilfsschullehrers. Halle a. S. 1917. — Lehrmittelwarte für heilpädagogische Schulen und Anstalten. Vierteljahrsschrift, herausg. von Frenzel und Schwenk. Leipzig, K. G. Th. Scheffer. — Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie i. V. m. Anton und Martinak. Herausg. von Trüper und Ufer. Jährlich 12 Hefte. Langensalza, Beyer & Söhne. — Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger. Organ des Vereins für Erziehung, Unterricht und Pflege Geistesschwacher. Herausg. v. Gürtler, Meltzer, Stritter, Schwenk, Weniger. Jährlich 12 Hefte. Halle a. S., Marhold. — Zeitschrift: „Die Hilfsschule". Organ des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands. Jährlich 12 Hefte. Herausg. v. Henze. Halle a. S., Marhold. — Zeitschrift für die Erforschung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns auf wissenschaftlicher Grundlage. Herausg. v. Vogt und Weygandt. Jährlich 6 Hefte. Jena, Fischer. — Eos, Zeitschrift für die Erkenntnis und Behandlung jugendlicher Abnormer. Herausg, v. Druschba, Krenberger, Mell und Schlöß. Jährlich 4 Hefte. Wien und Leipzig K. Graeser & Co. — Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde. Herausg. v. Dr. Gutzmann. Berlin, Fischer. Erscheint nicht mehr. — Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. Herausg. von Scheibner und Stern. Quelle & Meyer, Leipzig. — Heilpädagogische Schul- und Elternzeitung. Jährlich 12 Hefte. Wien, H. Kirsch. — Moeli, Die Fürsorge für Geisteskranke und geistig Abnorme nach den gesetzlichen Vorschriften, Ministerialerlassen, behördlichen Verordnungen und der Rechtsprechung. Halle 1917, Marhold.

Jahresberichte veröffentlichen die meisten Idiotenanstalten, wie z. B. Alsterdorf, Idstein i. Taunus, M.-Gladbach, Kückenmühle b. Stettin, Leschnitz i. Oberschl., Mariaberg i. Württemberg, Stetten i. Remstal, Regensberg i. d. Schweiz u. a. Die Jubiläumsberichte, welche die Berichterstattung über einen längeren Zeitraum umfassen, sind besonders interessant und lehrreich.

Schließlich bleibt noch zu erwähnen, daß mit dem Ausbau der Hilfsschulwissenschaft in letzter Zeit auch geeignete Lehr-, Lern- und Veranschaulichungsmittel geschaffen wurden. Wir besitzen jetzt sogar eigene Fibeln, Lesebücher, Sprachhefte, Rechenwerke, Religionsbücher und Schriften für Lesezwecke.

1. Fibeln: Barthold, Fibel für schwachbefähigte Kinder. — Lessenich, Vorfibel. — Murtfeld, Fibel für Hilfsschulen. — Nitzsche, Hilfsschulfibel in Lateinschrift. — Rehs und Witt, Artikulations- und Lesefibel. — Schiner, Miklas, Tremel, Mein Lesebuch, 2 Teile. — Stöwesand, Lesebuch der Kleinen. — Wehle, Pestalozzifibel.

2. Lesebücher: Fuchs, Deutsches Lesebuch für Hilfsschulen. 2 Teile. — Knauf, Lesebuch für Hilfs- und Taubstummenschulen. 3 Teile. — Leipziger Lesebuch für Hilfsschulen. 2 Teile. — Murtfeld, Lesebuch für Hilfsschulen. 3 Teile. — Schulze, Deutsches Lesebuch für Hilfsschulen. 2 Teile. — Rheinisch-westfälisches Hilfsschullesebuch, Herausg. von den Hilfsschulverbänden Rheinlands und Westfalens. In 2 Teilen und je 3 Ausgaben, für kath., parit. und evangel. Hilfsschulen. Breslau 1915, Verlag von Hirt. — Warlich, Aus der Welt des Kindes. Ein erstes Lesebuch für Hilfsschulen. Braunschweig 1921, Verlag von Appelhans & Co.

3. Sprachhefte: Knauf, Sprachbuch, 2 Hefte. — Sanftenberg, Wörterbuch und Übungsstoff. — Murtfeld, Übungsstoff für den Rechtschreibeunterricht in Hilfsschulen. Frankfurt a. M. 1920, Verlag von Diesterweg.

4. Rechenhefte: Brohmer und Kühling, Übungsbuch beim Rechenunterricht. — Dannenberg, Dreßler und Mertelsmann, Rechenaufgaben für deutsche Hilfsschulen. 2. Hefte. Breslau, F. Hirt. — Giese und Loeper, Rechenbuch, 4 Hefte. — Murtfeld und Ebrecht, Rechenbuch, 4. Hefte. — Schulze und Schmidt, Wer rechnet mit? Aufgaben für den Rechenunterricht in Hilfsschulen und verwandten Anstalten nach zeitgemäßen psychologischen Grundsätzen stufenmäßig geordnet. Halle a. S., Carl Marhold.

5. Religionsbücher: Meyer, 32 biblische Geschichten. — Münchow, Evangelisches Religionsbüchlein. — Murtfeld, Religionsbuch für Hilfsschulen. — Neuert, Evangelisches Religionsbuch. — Söder, Merkbuch zum evangelischen Religionsunterricht. — Barthold, Spruchbüchlein zur bibl. Geschichte. M.-Gladbach 1871. — Frings, Katholisches Religionsbüchlein für Hilfsschulen. Ausgabe für Lehrer und Ausgabe für Schüler. Düsseldorf 1919, Verlag von Schwann.

6. Bücher für Lesezwecke: Marholds Bücherei, 2 Bändchen. — Jugendfreuden, 2 Bändchen, Herausgeber: Lorenzen und Seebaum.

Emil Wolff & Söhne, Halle (S.), Töpferplan 3.

Wesen und Einrichtung der Hilfsschule

Von

Franz Frenzel

Hauptlehrer und Leiter der städtischen Hilfsschule zu Stolp i. Pom.,
Herausgeber des Hilfsschulkalenders

Zweite vervollständigte Auflage



Halle a. S. 1921 — Carl Marhold Verlagsbuchhandlung

Verlag der „Hilfsschule“, Organ des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands, der „Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger“, Organ des Vereins für Erziehung, Unterricht und Pflege Geistesschwacher, und des „Hilfsschulkalenders“

Inhaltsverzeichnis.

Abkürzungen bei den Literaturangaben.

Die Hilfsschule: Hilfssch. — Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger: Z. f. Beh. Schw. — Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik: Enz. Hdbch. — Zeitschrift für die Erforschung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns: Z. f. Erf. jgdl. Schw. — Zeitschrift für Kinderforschung: Z. f. Kindf. — Beiträge zur Kinderforschung: Beitr. z. Kindf.

1. Wesen und Einrichtung der Hilfsschule.

Name. — Die geschichtliche Entwicklung der Hilfsschule zeigte uns, daß ihr Name verschiedene Wandlungen durchgemacht hat. Stötzner sprach zuerst von Schulen für schwachbefähigte Kinder, nannte sie aber Nachhilfeschulen. Daraus entstand der Name Nachhilfeklasse, später Hilfsklasse und zuletzt Hilfsschule, vielfach noch mit der Hinzufügung für schwachbegabte Kinder, für schwachsinnige Kinder, für schwachbefähigte Kinder usw. In manchen Ländern gibt es noch andere Bezeichnungen, wie z. B. Spezialklasse, Nebenklasse, Spezialschule usw. Der Name Hilfsschule hat sich eingebürgert und dürfte heutzutage in der ganzen Welt bekannt sein. Ihrem Namen nach will die Hilfsschule Hilfe bringen, und zwar ihren Schülern, deren Familien, den Volksschulen, dem Staat und schließlich der gesamten Menschheit. — Die Bedeutung der Hilfsschule für das schwachbegabte Kind wie für die Normalschule wird wohl allgemein gewürdigt, aber nicht in derselben Weise ihre Bedeutung in sozialer und volkswirtschaftlicher Beziehung. Und doch liegt hierin gerade ihr größter Wert. Die Erfahrung hat gezeigt, daß schwachbegabte Kinder durch den Besuch der Hilfsschule in höherem Grade erwerbsfähig werden als bei ihrem Verbleiben in der Normalschule. Sie fallen deshalb der Armenverwaltung weniger zur Last und bleiben durch die Schulung ihres Intellekts und ihres Willens vor Gefängnis und Laster bewahrt.

Schmidt, Leiter der Hilfsschule in Wernigerode, hat neulich in einem Vortrage vorgeschlagen, die Bezeichnung Hilfsschule in Heilgartenschule umzuändern, indem er hervorhebt, daß der Name Hilfsschule unglücklich gewählt ist und darum immer wieder zu uns schädigenden Mißverständnissen seitens der Öffentlichkeit führt. Die neuste Zeit hat uns schon die Gartenarbeitsschule beschert, warum also noch eine Gartenschule mehr? — Der Name Hilfsschule ist doch jetzt schon so eingebürgert, daß er sich schwer verdrängen lassen wird. Und wenn man überall auf dem Posten sein möchte, dann würde auch das Odium, das der Hilfsschule tatsächlich noch vielfach anhaftet, verschwinden. Ich meine, daß nach meinen Erklärungen der Name doch nicht so unglücklich gewählt ist, sondern seine begründete Berechtigung besitzt und darum auch zutreffend erscheint. (Vergl. Pr. Lehrerztg. 1921, 113.)

Aufgaben und Ziele. — Die Hilfsschule gilt als eine selbständige, öffentliche Schulanstalt zur Erfüllung der gesetzlichen Schulpflicht für schwachbegabte Kinder.[1]) Sie wird im allgemeinen deshalb auch dieselben Aufgaben und Ziele verfolgen wie die Volksschule, allerdings mit Berücksichtigung von Besonderheiten, die durch die Eigenart des schwachbegabten Schülermaterials bedingt werden. Sie wird im Sinne der allgemeinen Volksschule ihre Aufgabe darin suchen, die geistig schwachen Schüler zu bürgerlich brauchbaren Menschen heranzubilden, insbesondere ihr schwaches, manchmal gänzlich darniederliegendes Selbstvertrauen zu heben, sie an Arbeit, Fleiß, Ordnung, Sittsamkeit usw. zu gewöhnen und sie nach Möglichkeit für das praktische Leben vorzubereiten und damit ihre Erwerbsfähigkeit in die Wege zu leiten. Die Volksschule verfolgt außer diesen Aufgaben noch die, ihre Schüler mit möglichst weitgehenden Kenntnissen verschiedener Art auszustatten, bei ihnen Interesse für allgemeine Ideen zu wecken und Verständnis für alle jene Fragen anzubahnen, die unsere Zeit nach den verschiedensten Seiten hin aufwirft.[2]) Die Hilfsschule ist ihres minderwertigen Schülermaterials wegen gezwungen, hiervon fast gänzlich abzusehen und in der Hauptsache nur rein erziehlichen Charakter zu wahren. Eine Erziehungsschule für das Leben will sie im wahrsten Sinne des Wortes sein und ihre Schüler durch Unterweisung, Erziehung und Zucht so zu leiten suchen, daß sie brauchbare Glieder der menschlichen Gesellschaft werden und sich nicht als unnützen Ballast ihrer Angehörigen oder der Gemeinden durch das Leben zu schleppen brauchen. Eine

---

[1]) Das Grundschulgesetz vom 28. April 1920, welches die Volksschule in den vier untersten Jahrgängen als die für alle Kinder gemeinsame Grundschule festlegt, bestimmt in § 5, daß auf den Unterricht und die Erziehung taubstummer, blinder, schwerhöriger, sprachleidender, schwachsinniger, krankhaft veranlagter, sittlich gefährdeter oder verkrüppelter Kinder sowie auf die dem Unterricht und der Erziehung dieser Kinder bestimmten Anstalten und Schulen die Vorschriften des Gesetzes keine Anwendung finden. Es muß deshalb der Erlaß eines eigenen Hilfsschulgesetzes angestrebt werden, damit endlich einmal die gesetzliche Bezeichnung Hilfsschule festgelegt wird. Siehe Koch, Das Hilfsschulgesetz. Hilfssch. 1920 H. 11.

[2]) Raatz sagt treffend: „Ganz allgemein ausgedrückt, ist für die geistige Bildung der Hilfsschüler zu fordern, daß sie

1. fähig gemacht werden, sich mündlich und schriftlich verständlich auszudrücken; daß sie
2. bei Bestreitung ihrer täglichen Bedürfnisse ihre Vorteile zu erkennen und zu wahren und sich gegen Übervorteilung zu schützen wissen; daß sie
3. den Tagesfragen und Bildungsgütern nicht ganz verständnislos gegenüberstehen; und daß sie
4. in einfachen werktätigen Berufen sich nutzbringend betätigen können.“

Heilung der Geistesschwäche durch die Hilfsschule erscheint nach unseren heutigen Erfahrungen ebenso ausgeschlossen, wie eine Gesundung des Schwachsinns überhaupt. Die Minderbegabung kann durch keine Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen aufgehoben, sondern nur in ihren schädigenden Wirkungen für die gesamte Entwicklung der davon Betroffenen gemildert werden. Deshalb darf man auch nur von einer Rettung der Schwachbegabten für die Gesellschaft sprechen und die Namen Heilerziehung, Heilunterricht, Heilpädagogik bloß mit einer gewissen Vorsicht und Einschränkung gebrauchen.[1])

Nachhilfeklassen. — Die Wege, welche man zu der Rettung geistesschwacher Kinder einschlug, waren recht verschiedene und hatten lange Zeit hindurch nur die Bedeutung von Versuchen. Als Versuche dieser Art sind hier zunächst die Einrichtungen der Nachhilfeklassen zu nennen. Die schwachbegabten Kinder einer Schule wurden gesammelt, zu einer Klasse oder Abteilung vereinigt und von einem Lehrer in besonderen Stunden in den Hauptfächern unterrichtet, sonst aber im Verbande der Hauptschule belassen. Diese Einrichtung gewann die Bedeutung einer Nachhilfe mit dem Ziele der Zurückführung in die Normalschule. Sie erwies sich aber mit der Zeit als ungeeignet, weil das Ziel im allgemeinen nur höchst unvollkommen erreicht wurde. Ein ähnlicher Weg zur unterrichtlichen Versorgung Schwachsinniger wurde anfänglich in Berlin durch die Einrichtung der sogenannten Nebenklassen beschritten. Gemeindeschüler, welche infolge geistiger oder körperlicher Hemmnisse an dem lehrplanmäßigen Unterrichte nicht mit Erfolg teilnehmen konnten, fanden in den Nebenklassen Aufnahme. In diesen wurden höchstens 12 Kinder vereinigt, die wöchentlich 12 Stunden gesonderten Unterricht erhielten, sonst aber noch an einzelnen Stunden des normalen Unterrichts, z. B. an Zeichnen, Turnen und Singen teilnehmen mußten. Doch die Erfahrung zeigte auch hier, daß das gesteckte Ziel, die Zurückführung der Schüler in den normalen Unterricht, nur von äußerst wenigen erreicht wurde. Deshalb entschloß man sich auch in Berlin, hauptsächlich von den Mißerfolgen der Nebenklassen gedrängt, diese Veranstaltungen aufzugeben und zu der Einrichtung von selbständigen Hilfsschulen zu schreiten. In Preußen hat die oberste Unterrichtsbehörde die Berliner Einrichtung nicht für empfehlenswert erachtet, sondern in einem Erlaß vom 2. Januar 1905 — U. III. A. Nr. 3204 — ausdrücklich erklärt: „Die Hilfsschule ist keine Nachhilfsschule, und sie

[1]) Vergl. Vértes, Begriffsbestimmung der Heilpädagogik auf psychologischer Grundlage. Langensalza 1918.

verfolgt nicht das Bestreben, die ihr anvertrauten Kinder nach einiger Zeit in die Volksschule zurückzubringen."

Ein Erlaß des preußischen Unterrichtsministers vom 2. März 1912 empfiehlt neben der Verringerung der Klassenbesetzung, Vereinfachung der Stoffpläne und Einrichtung von Hilfsschulklassen die Einführung eines besonderen Nachhilfeunterrichts. Dieser soll sich in der Hauptsache auf Deutsch und Rechnen beschränken und vornehmlich auf der Unterstufe zur Anwendung gelangen. „Es muß tunlichst vermieden werden, daß durch die Nachhilfestunden die Unterrichtszeit zu stark über die Normalzeit hinaus verlängert wird. Zumeist werden die Klassenlehrer den Nachhilfeunterricht zu erteilen haben, denen dabei ihre eingehende Kenntnis der Kinder und der ihnen anhaftenden unterrichtlichen Mängel zustatten kommt."

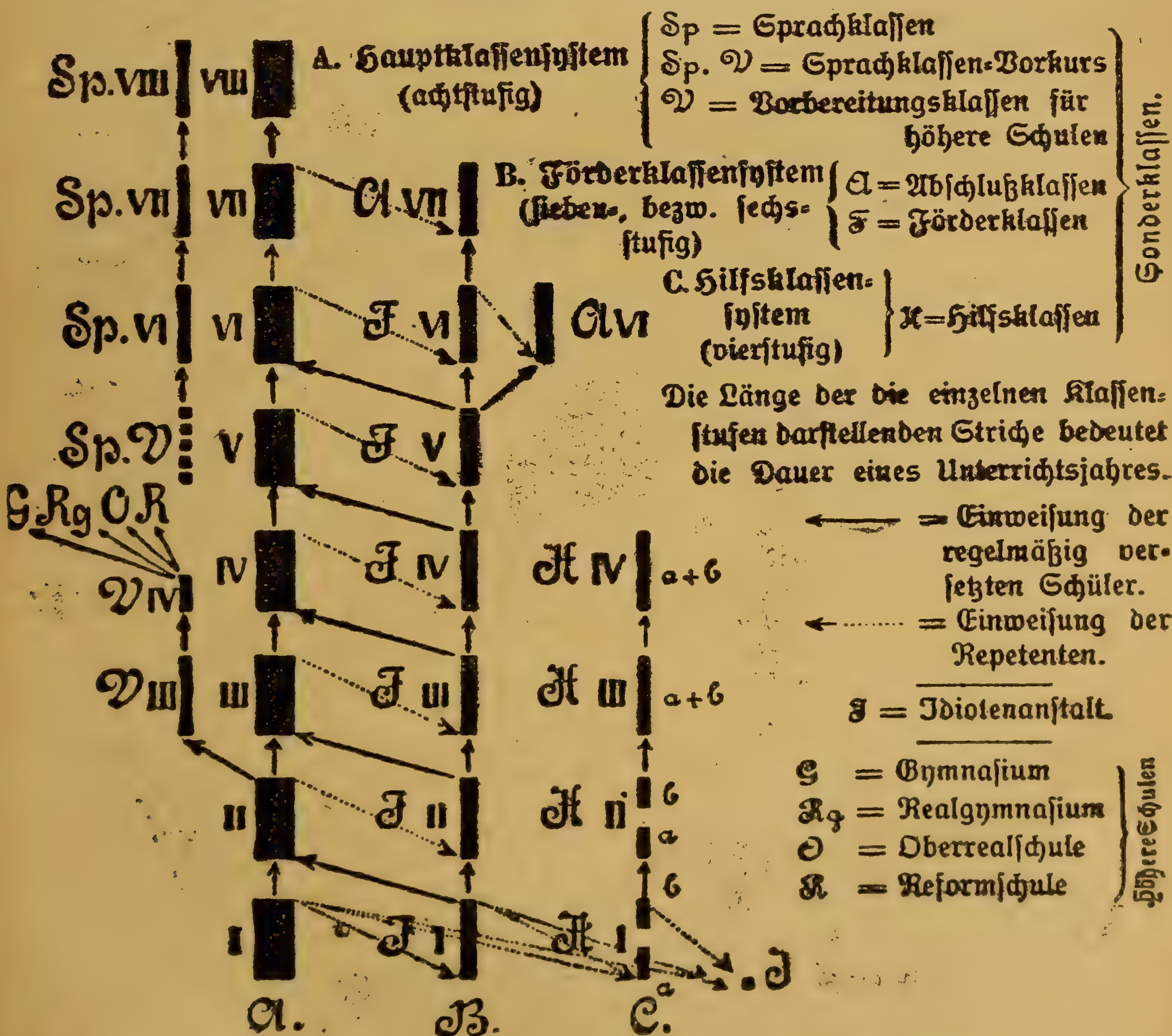
Abschlußklassen. — Zu erwähnen sind hier auch die sogenannten Abschlußklassen, die in einigen Städten eingerichtet wurden, um solchen Kindern, die voraussichtlich die Oberstufe einer sechsstufigen Volksschule nicht erreichen würden, in besonderen Klassen durch einen ein- bis zweijährigen Abschlußunterricht eine abschließende Bildung zu verschaffen. Aber auch diese Art der Erziehung Schwachsinniger erwies sich als völlig ungeeignet; denn es konnte bei einem vorgerückten Alter, nachdem ein Kind jahrelang in ungeeigneter unterrichtlicher Versorgung sich befunden hatte, nur wenig gutgemacht werden. In Preußen wurden die Abschlußklassen durch den Ministerialerlaß vom 27. Oktober 1892 — U. III. A. Nr. 1924 — ausdrücklich verboten.

Mannheimer System. — Eine andere Art von Abschlußklassen weist das von Dr. Sickinger, Mannheim, begründete Mannheimer Schulsystem auf, welches in feinsinniger Weise eine zweckmäßige Gruppierung des Schülermaterials zuläßt und von Voraussetzungen ausgeht, die durchaus einer natürlichen Gliederung großer Schulkörper entsprechen.

Das Mannheimer Schulsystem weist nach der Bildungsfähigkeit der Schüler drei verschiedene Klassenzüge auf:

1. Das Hauptklassensystem mit acht Stufen für normalleistungsfähige, also während ihrer Schulzeit regelmäßig fortschreitende Schüler;
2. das Förderklassensystem mit sieben oder sechs, bzw. fünf Stufen für minderbegabte und für die aus äußeren Ursachen unregelmäßig fortschreitenden Schüler und
3. das Hilfsklassensystem mit vier Stufen für die schwachsinnigen Schüler (Hilfsschüler).

Die Klassen 5 bis 8 = 5. bis 8. Schuljahr des Hauptsystems sind sogenannte Sprachklassen, weil in ihnen auch eine fremde Sprache (Französisch) zur Behandlung kommt. Die Klassen 6 bis 7 des Fördersystems sind Abschlußklassen, in welchen wichtige Unterrichtsstoffe der letzten Schuljahre in einer dem geringen Bildungsstandpunkte der Schüler entsprechenden Weise zur Behandlung gebracht werden. Diese Klassen sind eigentlich keine besondere Mannheimer Einrichtung, vielmehr gab es solche, wie bereits bemerkt, schon früher an manchen Orten. Dagegen sind die Förderklassen eine eigene Einrichtung des erwähnten Schulsystems. Der Hauptgedanke der ganzen Einrichtung besteht darin, jedem Schulkinde, dem besser- wie dem schwachbegabten, die seiner Eigenart entsprechende Ausbildung und Förderung angedeihen zu lassen. Das Mannheimer Schulsystem zeigt schematisch nach dem Jahre 1912 etwa folgende Organisation:



Zum weiteren Verständnis des Mannheimer Schulsystems mögen folgende Angaben dienen. Nach Ablauf des ersten Schuljahres werden diejenigen Schüler, die das Lehrziel der Aufnahmeklasse nicht erreicht haben,

also auch nicht versetzt werden können, in einer Wiederholungs- oder Förderklasse vereinigt. Geistig ganz schwache Schüler werden entweder der untersten Klasse der Hilfsschule oder der Erziehungsanstalt für Schwachsinnige (Idiotenanstalt) überwiesen. In der Förderklasse I wird der Unterrichtsstoff der untersten Normalklasse noch einmal gründlich durchgenommen. Beim Beginn eines neuen Schuljahres werden die Schüler entweder in die Normalklasse des zweiten Schuljahres (einzelne, die aus äußeren Gründen zurückgeblieben waren, unter Umständen sogar in die Normalklasse des dritten Schuljahres zu den gleichaltrigen Schülern) befördert, oder in eine Hilfsklasse eingereiht, oder sie bleiben weiter in einer folgenden Förder- oder Wiederholungsklasse, wohin auch die nichtversetzten Schüler der Normalklasse des zweiten Schuljahres übergeführt werden usf. Damit alle Schüler einen innerhalb der Schulpflicht einigermaßen abschließenden Unterricht erhalten, werden vom fünften Schuljahre ab alle Schüler (sowohl aus Normal- als auch aus Förderklassen) zu Abschlußklassen vereinigt, und zwar kommen die Schüler, die nur noch ein Jahr die Schule zu besuchen haben, in die erste Abschlußklasse, alle anderen in die zweite Abschlußklasse und dann im nächsten Jahre in die erste. Die Lehrpläne sind für diese Organisation besonders zugeschnitten.

Eine ähnliche Einrichtung war das Charlottenburger Schulsystem, das dort seit dem Jahre 1906 versuchsweise eingeführt wurde. Es bestanden daselbst vier Arten von Klassensystemen: 1. die Normalklassen, 2. die B-Klassen, 3. die A-Klassen und 4. die Hilfsklassen für Schwachsinnige. Die Normalklassen mit acht Stufen entsprachen den Mannheimer Hauptklassen. Die achte Klasse umfaßte das erste Schuljahr usf. Die tüchtigsten Schüler der Normalklasse 4 wurden in den A-Klassen zusammengefaßt und erhielten fremdsprachlichen Unterricht in vier aufsteigenden Klassen mit je einjährigem Pensum. Diese Klassen entsprachen den Sprachklassen des Mannheimer Systems. Sie sind aber jetzt auf Veranlassung des Unterrichtsministers aufgehoben, und auch die B-Klassen sollten nur, wie es der Minister betonte, einen Versuch darstellen. Die B-Klassen entsprachen fast ganz den Mannheimer Förderklassen. Das System begann mit dem zweiten Schuljahre und enthielt fünf aufsteigende Klassen. Die Schülerzahl der B-Klassen betrug 30. Die wöchentliche Stundenzahl war in ihnen etwas niedriger als in den Normalklassen. Den schwächsten Schülern wurden außerdem wöchentlich drei bis vier Nachhilfestunden vom Klassenlehrer erteilt. Der Schulleiter konnte die daran teilnehmenden Schüler von einigen lektionsplanmäßigen Stunden befreien.

Neu in dem Charlottenburger System waren die sogenannten Vorklassen, die Gruppen von 24 Kindern vereinigten und nach folgenden Gesichtspunkten eingerichtet waren. Unter den Schulanfängern befindet sich eine ganze Anzahl von Kindern, die auf ärztliches Anraten ein halbes oder ein ganzes Jahr vom Schulbesuche zurückgestellt werden. Sie sind teils von zarter Gesundheit, teils in der Gesamtentwicklung erheblich zurückgeblieben. In ursächlichem Zusammenhang und häufig noch durch häusliche Vernachlässigung ist ihre Anschauungs-, Denk- und Sprachkraft so gering entwickelt, daß sie nicht mit Erfolg an dem Unterricht der Grundklasse teilnehmen können. Aus diesen Kindern wurden eben die geeignetsten für die Vorklassen ausgewählt und dann durch eine ganz individuelle Behandlung körperlich und geistig bis zur Schulreife zu fördern gesucht. Zum Zwecke der körperlichen Erziehung wurde viel gespielt und geturnt und eine auf die leibliche Erstarkung hinzielende Beschäftigungs- und Pflegeweise beobachtet. Die geistige Förderung erfolgte unter Zugrundelegung der Erziehungs- und Unterrichtsweise Fröbels.

In etwas anderer Richtung bewegen sich die Förderklassen für Schwachbegabte in Frankfurt a. M. Diese Klassen verfolgen den Zweck, schwächere Schüler und Schülerinnen in kleinen Sonderklassen von höch-

stens 30 Kindern zu vereinigen und ihren Fähigkeiten entsprechend zu unterrichten. Diese sogenannten Förderklassen laufen neben den Hauptklassen parallel her, mit der Einschränkung jedoch, daß das Förderklassensystem nur siebenstufig ist. Die beiden obersten Klassen (1. und 2.) sind als Abschlußklassen gedacht, für die ein Lehrplan aufgestellt wird, der die wichtigsten für das Leben notwendigen Kenntnisse vorsieht. Aus ihnen treten die Kinder mit einer abgeschlossenen Ausbildung ins Leben, statt wie bisher vielfach aus der dritten und vierten Klasse der Volksschule. Die Einführung der Förderklassen erfolgt stufenweise von der untersten Klasse (7) her. Die den Kindern gebotenen Vorzüge sind verminderte Schülerzahl, herabgesetzte Lehrziele, besonders geeignete Lehrkräfte und besondere Lehrmethoden. Die Überweisung in die Förderklasse erfolgt durch einen Ausschuß der Schule. Die Kinder der Schulkindergärten, so weit sie nicht unmittelbar zur Hilfsschule kommen, werden in der Regel den Förderklassen zugewiesen.

Das Mannheimer Schulsystem unterscheidet sich also nicht unwesentlich von der Hilfsschule. Diese hat nur insoweit mit jenem etwas zu tun, als das Mannheimer Schulsystem die Einrichtung von Hilfsschulklassen zuläßt. Das Hilfsschulwesen ist außerdem ein selbständiges System und weit älter als die Förderklassen des Mannheimer Schulsystems. Für Orte, die zurzeit weder Hilfsschulen noch Förderklassen besitzen und aus wirtschaftlichen Gründen beide Schulsysteme nicht einrichten können, empfiehlt sich unbedingt zuerst die Einrichtung einer Hilfsschule.

Als beachtenswerte und wichtigste Volksschuleinrichtungen haben wir also folgende zu unterscheiden:

1. die Grundschule,
2. das Mannheimer Schulsystem,
3. das Charlottenburger Schulsystem,
4. die Begabtenschule und
5. die Hilfsschule.

Bei den Hilfsschuleinrichtungen gibt es selbständige Hilfsschulen, angegliederte Hilfsschulklassen (Nebenklassen), Vorklassen nach Breslauer Art mit dem Ziel, die Kinder der Unterstufe der Hilfsschule zuzuführen, Vorklassen oder Nebenklassen nach Berliner Art, mit dem Zweck, die Schüler dem Normalunterricht zuzuweisen, und Vorklassen oder Sammelklassen für schwer-schwachsinnige Kinder. In diesen Klassen bleiben die Schüler dauernd, damit sie nicht einer Anstalt (Idiotenanstalt) zugeführt werden brauchen.

Als Zwischenglied zwischen Normalschule und Hilfsschule kommen die Förderklassen in Betracht — die Förderklassen des Mannheimer Schulsystems, die B-Klassen des Charlottenburger Systems und die Frankfurter Förderklassen.

Anstaltsschule, Hilfsschule, Normalschule. — Nun gibt es noch eine Art von Schuleinrichtungen, die der Bildung von geistesschwachen Kindern dienen, das sind die mit den Idiotenanstalten verbundenen Anstaltsschulen. Über das Verhältnis der Normal-, Hilfs- und Anstaltsschulen zueinander ist folgendes zu bemerken.

Das Gemeinsame aller drei Schulanstalten besteht darin, daß sie elementare Bildungsstätten sind. Sie gliedern sich in Unter-, Mittel- und Oberstufe, haben fast gleiche Unterrichts-

disziplinen, befolgen ausschließlich dieselben Grundsätze für Erziehung und Bildung und suchen annähernd gleiche Ziele zu erstreben. Die Zahl der Unterrichtsstunden ist bei allen fast die gleiche; ebenso weisen auch manche innere Einrichtungen eine gewisse Gleichmäßigkeit auf. An allen drei Unterrichtsanstalten wirken meist Lehrer mit Elementarbildung.

Trotz dieser Übereinstimmungen besitzt jede Erziehungsanstalt ihre besonderen charakteristischen Seiten, ihre besonderen Einrichtungen, ihre besonderen Aufgaben und ihre besonderen Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen. Schon äußerlich unterscheiden sich Normal- und Hilfsschule von der Anstaltsschule dadurch, daß die letzte ein Internat darstellt, während die ersten reine Schulanstalten sind. Der größte Unterschied aber besteht hinsichtlich des Schülermaterials der drei Bildungsstätten. Es stehen sich darin gegenüber Hilfs- und Anstaltsschule einerseits und Normalschule anderseits. Diese besitzt vollsinnige Kinder, die beiden ersten dagegen haben geistig schwache Schüler. Die Normalschule ist eine rein pädagogische Veranstaltung, Hilfs- und Anstaltsschule dagegen sind heilpädagogische Anstalten. Eine Grenzregulierung zwischen Hilfs- und Anstaltsschule bezüglich des Schülermaterials läßt sich schwer angeben. Doch nimmt man im allgemeinen an, daß die Hilfsschule im Durchschnitt besseres Schülermaterial zugewiesen erhält als die Anstaltsschule.

Die älteste Einrichtung von allen drei Schulanstalten ist die Normalschule, dann kommt die Anstaltsschule und schließlich die Hilfsschule. Die Hilfsschule ist dem Zeitalter nach die jüngste Bildungsanstalt und eigentlich aus der Anstaltsschule heraus entstanden. Die meisten Erfahrungen auf dem Gebiete der Erziehung besitzt naturgemäß die Normalschule, die relativ wenigsten dagegen die Hilfsschule. Die Anstaltsschule hat den Grund zur Heilpädagogik gelegt und so an ihrem Teile die Anfänge eines neuen Zweiges der Pädagogik begründet. Es erscheint selbstverständlich, daß die Erfahrungen auf dem Gebiete der Heilpädagogik bisher noch zu keinem Abschluß geführt haben, man befindet sich hier viel mehr im Stadium der Versuche als in dem des gefestigten, richtig bemessenen Arbeitens. Allerdings sind in den letzten Jahren so viele Erfahrungen gesammelt, daß man bald festere Grundsätze für die Heilerziehung wird entwickeln und aufstellen können.

Das verschiedenartige Schülermaterial der drei Erziehungsanstalten bedingt auch, daß verschiedene Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen in ihnen zur Anwendung gelangen. Die auf dem Gebiete der Heilpädagogik stehenden Hilfs- und Anstaltsschulen sind Sonderschulen, sie müssen sich darum für Erziehung und Unterricht auch besonderer Maßnahmen bedienen,

die jedoch weniger von den allgemein gültigen erziehlichen und unterrichtlichen Regeln abweichen, als vielmehr in ihrer strengsten und ausgiebigsten Befolgung Ausdruck finden werden. Die Entwicklung des Geistes bei schwachsinnigen Kindern vollzieht sich nach denselben Gesetzen, wie sie bei den normalen Kindern in Erscheinung treten. Deshalb muß auch die Bildung der geistig schwachen Kinder den allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätzen, allerdings mit entsprechenden Einschränkungen, Rechnung tragen.

Die besonderen Maßnahmen für Anstalts- und Hilfsschulen kommen in den Lehrplänen dieser Anstalten zum Ausdruck. Sie bestehen

1. in der großen Beschränkung des Lehrstoffs der Volksschule,
2. in der Ausscheidung der meisten abstrakten Stoffe,
3. in der Aufnahme solcher Unterrichtsfächer, welche auf die geringe geistige Veranlagung und auf die sonstigen Eigentümlichkeiten der Schüler Rücksicht nehmen.

Zu den besonderen Unterrichtsfächern gehören Artikulationsunterricht, Gartenbau, Handfertigkeit und Hauswirtschaft, Ereignisunterricht, Lebenskunde und planmäßige Schulspaziergänge.

Die Besonderheiten des Unterrichts in den beiden heilpädagogischen Anstalten zeigen sich in dem langsamen Fortschritt des Unterrichts, in der häufigeren und nachdrücklicheren Veranschaulichung, in der öfteren Übung und Wiederholung, in der größeren Sammlung, in der innigeren Beziehung des Unterrichtsstoffes zum Leben der Schüler und in der größeren Berücksichtigung des Grundsatzes der Sonderung der Schwierigkeiten und des Grundsatzes der Selbsttätigkeit.

Ebenso wird sich ein Unterschied in bezug auf die gesundheitlichen Maßnahmen im Unterricht und in der Erziehung der Volksschule gegenüber der Hilfs- und Anstaltsschule geltend machen. Es ist selbstverständlich, daß gerade die heilpädagogischen Anstalten nach allen Gesetzen der Hygiene eingerichtet sein müssen. Hygienische Gesichtspunkte werden in dem gesamten Unterrichtsbetrieb eine besondere Beachtung finden. Da sollen der Stundenplan, die Unterrichtszeit, die Unterrichtsstunden, die Lage der Pausen und Ferien durchweg hygienischen Forderungen Rechnung tragen. Die meisten heilpädagogischen Anstalten sind den Ärzten geöffnet. Ihre Mitwirkung bei Erziehung und Behandlung geistesschwacher Kinder wird sicher manche hygienische Einrichtungen zeitigen, die auch anderen Schulanstalten zum Vorteile gereichen dürften.

Es kommen aber noch andere Vorteile durch die heilpädagogischen Anstalten den Normalschulen zugute. Diese werden durch Abgabe des geistig minderwertigen Schülermaterials von

den drückenden Hemmnissen befreit, welche ihnen jenes Schülermaterial bereitet. Sie können sich deshalb in ihren Bewegungen freier entfalten und brauchen nicht ewig den lästigen Ballast mitzuschleppen.

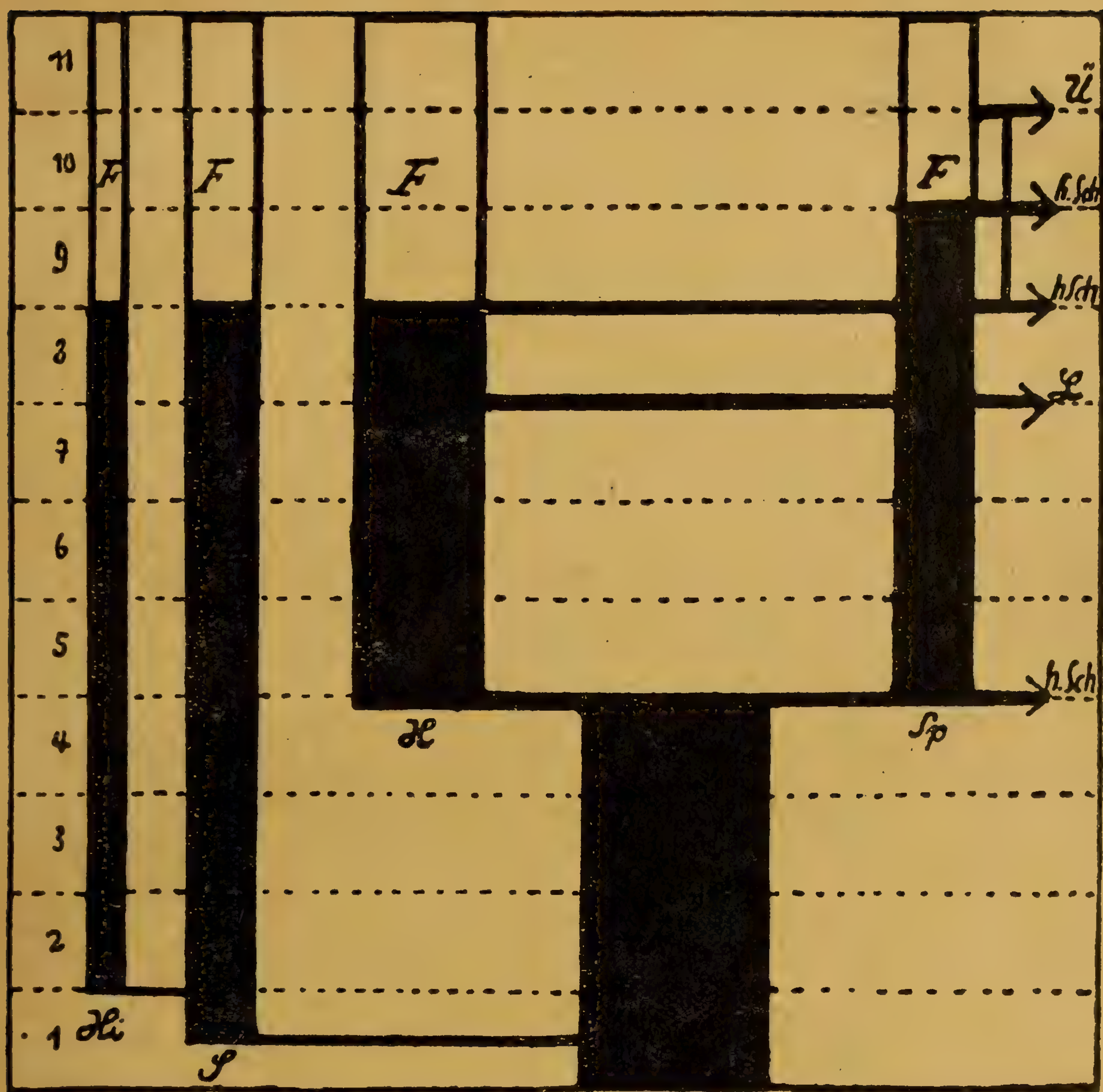
Schließlich sei noch auf das Verhältnis der Hilfsschule zur Anstaltsschule hingewiesen. Beide Erziehungsstätten sind heilpädagogische Anstalten. Sie gleichen sich wohl fast in allen Punkten, nur ein Unterschied macht sich geltend — die Anstaltsschule ist Internat und die Hilfsschule mit ganz geringen Ausnahmen Externat. Die Internate entbehren im allgemeinen der Familienerziehung und sondern bisweilen ihre Zöglinge auch zu sehr von der Welt und ihrem Verkehr ab. Solche Umstände erweisen sich gerade bei der Erziehung der Geistesschwachen als große Nachteile. Deshalb sind die Hilfsschulen den Anstaltsschulen nach der Seite der Familienerziehung und des gesellschaftlichen und weltlichen Verkehrs überlegen.

Wenn Volks-, Hilfs- und Anstaltsschule auch ihre eigenen Interessenkreise besitzen, so wird es um das Wohl der ihnen anvertrauten Jugend am besten stehen, wenn diese Erziehungsstätten in ihrer Wirksamkeit sich nicht absondern oder einander unbeachtet lassen, sondern in lebhafter Beziehung zueinander bleiben und innige Fühlung behalten.

Einheitsschule, Grundschule und Hilfsschule. — Die Einrichtung der Grundschule, wie sie jetzt durch das Grundschulgesetz angestrebt wird, ist von keinem Einfluß auf die Organisation der Hilfsschule. Die Hilfsschule gilt eigentlich als notwendige Begleitbedingung für die Grundschule, denn die Hilfsschüler sind von vornherein vom gleichen Fortschritt mit den Grundschülern ausgeschlossen. Ihr Verbleiben in der Grundschule würde den ungehemmten Aufstieg der Begabten stark hemmen. Außerdem stellt die Hilfsschule schon jetzt eine Einheitsschule dar, da sie eine Schulanstalt für schwachbegabte Kinder aller Volksschichten ist und ihren Schülern die ihnen entsprechende Ausbildung ermöglichen will.

Ihre Einordnung in einen größeren neuzeitlichen Schulorganismus will das nebenstehende Schema veranschaulichen.

Die ersten vier Jahrgänge, Klasse 8 bis 5, bilden die Grundschule. Ist ein Kind schulpflichtig, aber noch nicht schulfähig, so wird es zurückgestellt und dem mit der Schule verbundenen Schulkindergarten zugewiesen. Die Kinder, die dem Unterricht in der Normalklasse nicht zu folgen vermögen, die bisherigen „Sitzenbleiber“, werden Sonderklassen zugeführt. Dieser Zug umfaßt sieben Klassen (7 bis 1); er erhält nach eigenem Plane seinen regulären Abschluß, den die Sitzenbleiber bisher nicht empfingen. Schüler, die auch hier nicht zu folgen vermögen, werden der Hilfsschule, die ja längst besteht, überwiesen. Für sittlich minderwertige Kinder werden besondere Fürsorgeklassen errichtet.



G

G = Grundschule
H = Hauptklassen
Sp = Sprachklassen
S = Sonderklassen
Hi = Hilfsklassen
F = Fortbildungsschule, Gewerbeschule usw.
h. Sch. = höhere Schule
Ü = Übergangsklassen
L = Lehrerseminar, Handelslehranstalt

Ist die Grundschule durchlaufen, so tritt eine weitere Gliederung ein, denn die soziale Einheitsschule soll doch in ihrem inneren Ausbau, den verschiedenen Begabungen entsprechend, differenziert sein, sie soll also keineswegs zu einer Gleichheitsschule werden. — Die höheren Schüler verlassen hier die Volksschule. Die übrigen treten in den Oberbau, der sich in einen vier- und in einen fünfstufigen Klassenzug gliedert. Der erstere, der Hauptklassenzug, soll die Schüler, denen besonders praktisches Denken und Begabung fürs Werktätige eigen ist, umfassen. Hier werden planmäßiger Handfertigkeits- und erweiterter Zeichenunterricht, für die Mädchen Handarbeits- und Haushaltungsunterricht betrieben. Nach Wahl können die Kinder, die dazu befähigt sind, am Unterricht in einer Fremdsprache oder in Kurzschrift (unentgeltlich) teilnehmen.

Die Kinder, die Begabung und Neigung für begriffliches Denken gezeigt haben, werden von der Schule, unter Verantwortung der Lehrerversammlung, dem fünfstufigen Oberbau, den Sprachklassen, zugeteilt.

Hier werden eine fremde Sprache als Pflichtfach, eine zweite und Kurzschrift als Wahlfächer gelehrt. Darüber soll aber auch hier die Bildung des Auges und der Hand nicht vernachlässigt werden. Da dieser Zug als fünfstufiger Oberbau gedacht ist, so werden diese Kinder die Volksschule 9 Jahre lang besuchen. Besteht dazu auch keinerlei Verpflichtung, so erhofft man doch von der Einsicht der Eltern, daß sie hier das Wohl ihrer Kinder über andere Rücksichten stellen. Es ist anzunehmen, daß nur eine verhältnismäßig kleine Zahl von Schülern diesem Sprachklassenzuge auf Grund ihrer Befähigung, die allein entscheidet, zugeteilt werden können, so daß vielleicht nur sechs bis acht benachbarte Schulen gemeinsam je eine Sprachklasse für Knaben und eine für Mädchen innerhalb ihrer Klassenstufe bilden werden. Analoges gilt für die Sonderklassen. — Aus dem Schema ergibt sich noch, daß nach dem siebenten Schuljahr der Übertritt ins Lehrerseminar, das siebenstufig gedacht ist, erfolgt. Ferner ersieht man, daß auch für einen späteren Übergang besonders begabter Schüler nach den höheren Schulen Sorge getragen wird. (Neuorganisation des Leipziger Volksschulwesens).

Gegner der Hilfsschule. — Trotz der erfreulichen Entwicklung, welche das Hilfsschulwesen gleich von Anfang an nahm — so bestanden in Deutschland nach einer Statistik von Wintermann, Bremen, im Jahre 1897, also zehn Jahre nach dem Beschluß der deutschen Lehrerversammlung über die Einrichtung von Hilfsschulen, bereits in 29 Städten Hilfsschulen mit 109 Klassen und 2486 Kindern — hat es auch nicht an Gegnern gefehlt, die sich den Hilfsschulbestrebungen voreingenommen gegenüberstellten und sie vielfach mit nichtigen Gründen zu bekämpfen suchten. Häufig waren es Eltern, die die Hilfsschule nicht für nötig hielten und sich weigerten, ihre Kinder einer solchen Anstalt zuzuführen in der Meinung, daß diesen dadurch ein Makel fürs ganze Leben angehängt würde. In anderen Fällen gingen die Bedenken und Einwendungen von einzelnen Lehrern aus, worüber beispielsweise Stadtschulrat Kuhlgatz, Kiel, folgendes seinerzeit zu berichten wußte.

„Der Magistrat in Kiel hatte alles aufgeboten, um eine Hilfsschule ins Leben zu rufen. Der Plan zur Errichtung einer solchen war bis ins einzelnste ausgearbeitet, ein Schulhaus war ebenfalls bereits vorhanden. Ich hatte im Auftrage des Magistrats eine längere Informationsreise gemacht, um verschiedene Hilfsschuleinrichtungen kennen zu lernen, und war voll Begeisterung für die Sache zurückgekehrt. Als ich aber meine Vorschläge den Stadtverordneten darlegte, verweigerten dieselben, beeinflußt von Lehrern, besonders älteren, ihre Zustimmung.“

Auf die Dauer vermochten allerdings die Kieler Stadtverordneten die Einrichtung einer Hilfsschule nicht zu verhindern. Bereits im Jahre 1902 wurde dort eine Hilfsschule gegründet, und nicht lange darauf kamen noch mehrere Filialklassen in entlegenen Stadteilen hinzu.

Schließlich ist noch ein Gegner aus dem Kreise der Schulaufsichtsbeamten zu nennen, Kreisschulinspektor Prof. Dr. Witte in Thorn, der im Jahre 1901 eine Schrift unter dem Titel erscheinen ließ: Volksschule und Hilfsschule. Über die För-

derung der Schwachen im Rahmen der normalen Volksschule und die mehrfach bedenkliche Einrichtung von Hilfsschulen als Schulen nur für schwachbegabte Kinder. Eine schulmännische Erwägung. Diese Schrift läßt durchweg erkennen, daß dem Verfasser die Eigenart der schwachsinnigen Kinder, sowie ihre besondere Behandlungsweise unbekannt waren. Außerdem wird in ihr der Hilfsschulgedanke mit anthropologisch-materialistischen, auf dem Boden der Experimentalpsychologie erwachsenen Erwägungen verquickt, die gänzlich belanglos für die Hilfsschule erscheinen. Der Zweck der Schrift, die Hilfsschulbewegung zu hemmen, wurde jedenfalls nicht erreicht, und selbst Thorn machte 1912 den Versuch, eine Hilfsschulklasse ins Leben zu rufen, die sich mit der Zeit zu einer selbständigen Hilfsschule entwickelte.

Selbständigkeit. — Wenn hier und da noch Stimmen laut werden und Bedenken gegen die Hilfsschulen äußern, so mag vielfach die mangelhafte Einrichtung einiger bestehenden Hilfsschulveranstaltungen die Schuld daran tragen. Es ist deshalb zu fordern:

1. Die Hilfsschule muß eine öffentliche, selbständige Schule sein, die nicht anderen Schulen untergeordnet oder angegliedert, sondern nebengeordnet ist.
2. Sie muß eigene Leitung und Beaufsichtigung haben, und ihr Vertreter soll Sitz und Stimme im Schulvorstand erhalten.
3. Sie soll über eigene Wirtschaftsmittel, über ein eigenes Schulhaus und über eigene Lehr- und Lernmittel verfügen.

Es sind deshalb als nicht vollwertige Einrichtungen sogenannte Nebenklassen, Hilfsklassen usw., abzuweisen, und zwar aus Gründen, die Dr. Demoor, Brüssel, in folgenden Sätzen zum Ausdruck bringt:

„1. Der Schülerbestand einer einzelnen Schule liefert nicht eine hinreichend große Zahl Zurückgebliebener, um es möglich zu machen, in einer, zwei oder drei Spezialklassen die nötige Anzahl von verschiedenen Systemen einzureichten, um alle anormalen Kinder je nach ihrer Krankheit zu behandeln.

2. In einer Schule für Normale muß die Ordnung wesentlich gleichmäßig sein; der gute Gang des Unterrichts verlangt es so. Es wird also niemals möglich sein, in den Nebenklassen die nötige „Schulatmosphäre“ zu erlangen, die für die Behandlung geistesschwacher Schüler nötig ist.

3. Die Lehrer der zwei oder drei Hilfsklassen kommen in einer gewöhnlichen Schule in eine verwirrende Lage. Sie sind nicht zahlreich genug, um neben den regelmäßigen Klassen einen unabhängigen Organismus gründen zu können. So werden sie dann leicht mutlos.

4. Die Hilfsklassen in den gewöhnlichen Schulen werden notwendigerweise von den Lehrern und Behörden bis zu einem gewissen Grade

sich selbst überlassen bleiben. Sie werden bald mangelhaft und wirkungslos."

In Brüssel waren Hilfsklassen seit vielen Jahren eingerichtet, aber sie hatten nicht den erwarteten Nutzen, und so sah sich denn die Stadtverwaltung veranlaßt, eine besondere und selbständige Schule einzurichten, die den an sie gestellten Anforderungen alsdann voll und ganz entsprach. Dieselben Erfahrungen sind fast an allen Orten mit der Einrichtung von Hilfsklassen gemacht worden. Es wäre aber der Erlaß eines Hilfsschulgesetzes anzustreben, wodurch die Hilfsschule neben den anderen Schulen ihre gleichberechtigte Anerkennung und gesetzliche Regelung fände.

Literatur.

Altherr, V., Sorge für den vereinzelten Schwachbegabten und Schwachsinnigen in kleinen Gemeinden. Verh. d. 3. schweiz. Konf. f. d. Idiotenwesen 1901. — Ausbau, zum, der Hilfsschule. Zeitschrift f. Kinderf. Bd. 16, 232, 264. — Bail, Gesetzliche Regelung der Fürsorge für mittellose, geisteskranke und schwachsinnige Personen. Deutsche Gemeindezeitung 1905 Nr. 16, S. 93 bis 95. — Bartels, Dr., Über die Klassen für Schwachbefähigte. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1887 H. 1-2. — Barthold, Die Idiotenanstalt und die Hilfsschule, eine Grenzregulierung. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1901 H. 12. — Bartsch, Die Hilfsschule als Erziehungsanstalt. Hilfssch. Bd. 2, 40. — Bösbauer, Hans, Die Unterrichtsabteilung für schwachsinnige schulpflichtige Kinder in Wien. Zeitschr. f. d. österr. Volksschulwesen 1900 H. 4. — Brandi, Die Hilfsschule für schwachbegabte Kinder. Die Woche 1903 H. 31. — Bruns, Oldenburg, Ein Jahr in der Hilfsschule. Selbstverl. 1908. — Büttner, G., Über das Hilfsschulwesen. Gesundheitswarte 1906. — Ders., Reformbestrebungen und Hilfsschule. Neue Bahnen 1908-09 H. 6. — Därr, Über Einrichtung von Klassen für Schwachsinnige. Nürnberg 1893 und Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1894. — Delitsch, Umschau auf dem Gebiet des Hilfsschulwesens. Zeitschr. f. Kinderf. 1907. — Ders., Bedeutung der Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 1 H. 4 — Demoor, Dr. med., Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule. 2. Aufl. Altenburg 1912, O. Bonde. — Dietrich, Th., Privatschulen für Minderbegabte. Württ. Schulwochenbl., Stuttgart 1906 Nr. 21-22. — Dreßler, Zur Neuordnung des Berliner Hilfsschulwesens. Hilfssch. Bd. 5 H. 5. — Egenberger, Die soziale und pädagogische Bedeutung der Hilfsschule. Hilfssch. 1919, 6. — Ehricke, Zur Organisation der Hilfsschulen. Hilfssch. Bd. 3, 119, 212. — Einweisung in die Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 4, 24. — Eltes, M., Einheitliche Regelung der Administration der Hilfsschule in den Provinzialstädten Ungarns. Hilfssch. Bd. 4, 189. — Ders., Die Organisation der Anstalten und Schulen für Geistesschwache in Ungarn. Ber. d. 3. Konf. f. d. Idiotenwesen. — Ders., Das Hilfsschulwesen in Ungarn. Z. f. Beh. Schw. 1908 H. 6 bis 8. — Enderlin, Zur Mannheimer Schulreform. Deutsche Schule 1905 H. 3-4. Leipzig, Klinkhardt. — Ernst, B., Zur Orientierung auf dem Gebiet der Schwachsinnigenfürsorge. Pädagog. Woche 1907 Nr. 6 bis 9. — Erziehungsrat zu Basel, Bestimmungen, betr. die versuchsweise Errichtung von Spezialklassen für schwachbegabte Kinder der Privatschulen. Basel 1887. — Fisler, A., Über Hilfsklassen für Schwachbefähigte. Verh. d. 1. schweiz. Konf. f. d. Idiotenwesen, Zürich 1899. — Ders., Bisherige Erfahrungen betr. Organisation der Spezialklassen für schwachbegabte Schüler. Verh. d. 2. schweiz. Konf. f. d. Idiotenwesen, Aarau 1899. — Fränkel, Das Mannheimer Schulsystem. Päd. Mag. H. 458, Langensalza. — Frenzel,

Fr., Volksschule und Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1902 H. 7. — Ders., Hilfsschule für Schwachbegabte. Med.-pädagog. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilkunde, Berlin 1904. — Ders., Die Hilfsschulen für Schwachbegabte. Z. f. Kindf. Bd. 9, 222 und Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1904 H. 5-6. — Fricke-Ahlborn, Das Mannheimer Schulsystem in Hamburgischer Beleuchtung. Hamburg 1910, Meißner. — Friederici, Die Schwererziehbaren in der Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 2, 29. — Fuchs, A., Begriff, Umfang und Ausbreitung des Hilfsschulwesens in Deutschland. Zeitschr. f. Krüppelfürs. 1910 Bd. 2 H. 3. — Ders., Die Organisation des Berliner Hilfsschulwesens. Die Schulpflege 1910 H. 19. — Fuhrmann, Das Verhältnis der Hilfsschule zur Volksschule. Z. f. Kindf. Bd. 4, 65 und Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1899 H. 2. — Görke, M., Die Fürsorge für geistig zurückgebliebene Kinder. Ein Reisebericht. Breslauer Statistik 1900. — Grote, Können die Kinder zwangsweise der Hilfsschule zugewiesen werden? Z. f. Kindf. Bd. 8, 209 und Ber. üb. d. 4. Verb. d. H. D., Hannover 1903. — Ders., Die Hilfsschule auf der Reichsschulkonferenz. Hilfssch. 1920 H. 10. — Grote u. Kläbe, Was haben wir erreicht und was erstreben wir? Leipzig 1901, K. Merseburger. — Haberland, J., Welche Mittel und Wege bieten sich für die pflichtmäßige Pflege der Schwachen dar? Päd. Warte Bd. 6, 20, Osterwieck. — Hanke, Die Bedeutung der Hilfsschule in pädagogischer Beziehung. Ber. üb. d. 3. Ver. d. H. D., 1901. — Heller, Dr. Th., Grundriß der Heilpädagogik. Leipzig 1904, Engelmann. — Henz, W., Leitfaden der gesamten Heilpädagogik. Halle a. S. 1909, Schrödel. — Henze, A., Die Organisation der Hilfsschule. Zeitschr. f. Erf. u. Beh. d. jugendl. Schwachs. Bd. 2. — Ders., Die Hilfsschüler. In: Das Kind und die Schule. Leipzig 1913, Dürr. — Ders., Die Hilfsschule im Jahrbuch der Gesellschaft der Lehrmittelzentrale in Wien. Leipzig 1918, Haase. — Hild, H., Deutschlands Hilfsschulen. Zeitschr. f. d. österr. Volksschulwesen 1897-98, H. 8 bis 11. — Hilfsschulverein zu Hamburg. Ausbau der Hamburger Hilfsschulen, Anregungen und Wünsche des Hilfsschulvereins in Hamburg. Separatabdruck. — Hilfsschulwesen im Großherzogtum Hessen. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1907 H. 6. — Hintz, O., Berliner Schulreformen. Z. f. Kindf. Bd. 2, 151. — Jacobi, J., Berliner städtische Schule für schwachsinnige Kinder. Allg. deutsche Lehrerztg. 1906 Nr. 33, Leipzig. — Kielhorn, H., Über Schulen für schwachbefähigte Kinder. Separatabdruck a. d. Pädagium Jahrg. 8 H. 6. — Ders., Aus der Hilfsschule zu Braunschweig. Hilfssch. Bd. 1, 88. — Ders., Über Hilfsklassen für Halbidioten. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1883-84 H. 3-4. — Ders., Ein Wort, die Hilfsklassen oder Hilfsschulen betr. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1890 H. 3. — Ders., Die Organisation der Hilfsschule. Z. f. Kindf. Bd. 4, 39 und Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1901 H. 5-6 und Ber. üb. d. 2. bis 4. Verb. d. H. D. — Kind, Dr., Ist es wünschenswert, daß größere Städte eigene Klassen für schwachbefähigte (imbezille) Kinder errichten? Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1880-81 H. 3. — Kirmße, Entwicklung der Schwachsinnigenfürsorge Deutschlands mit Berücksichtigung der übrigen Länder. Z. f. Beh. Schw. Bd. 33 H. 6 bis 8. — Kläbe, Karl, Entwurf und Ausbau der Hilfsschule zu Halle und ein Lehrplan für sie. Leipzig 1901, Merseburger. — Klamer, Die zurückgebliebenen Kinder in der Volksschule. Pädagog. Abhandlungen H. 77, Bielefeld, A. Helmich. — Klugmann, G., Wie sorgt Königsberg für die Schwachsinnigen? Lehrerztg. für Ost- und Westpreußen 1910 Nr. 13. — Krenberger, Dr. S., Über Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder. Separatabdruck a. d. Niederösterr. Schulztg., Wien 1890, Selbstverlag. — Kreuser, H., Bilder aus der kindlichen Heilpädagogik. Paderborn 1907, J. Schöningh. — Krömer, Peters, Godtfring, Rolfs, Unsere Sorgenkinder. Kiel 1907, Rob. Cordes. — Largiader, Dr. Über Spezialklassen für schwachbegabte Kinder. Verh. d. 1. schweiz. Konf. f. d. Idiotenwesen, Zürich 1889. — Lazar, Dr. E.,

zur Hilfsschulbewegung. Wiener med. Wochenschr. 1908 Nr. 44 und Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1909 H. 2. — Legel, Gedanken über Ausgestaltung der Hilfsschulen. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1905 H. 9-10. — Lesch ke, Warum ist auch in Stettin das sechsstufige Hilfsschulsystem dem vierstufigen vorzuziehen? Hilfssch. Bd. 3, 39. — Loeper, Über Organisation von Hilfsschulen. Z. f. Kindf. Bd. 3, 167. — Maennel, Dr., Die Gliederung der Schuljugend nach ihrer seelischen Veranlagung und das Mannheimer Schulsystem. Z. f. Kindf. Bd. 10, 212. — Meis, Welche Schuleinrichtungen machen es möglich, sowohl den leistungsfähigeren, als auch den schwächeren Schülern gerecht zu werden? Ev. Schulblatt 1907 Jahrg. 51 H. 10. — Miklas, Leopold, Die Hilfsschule. Separatabdruck a. d. Zeitschr. f. d. österr. Volksschulwesen, Wien 1907, Temsky. — Müller, Durch welche Veranstaltungen der Schule kann die schwere Erziehungsarbeit in der Hilfsschule unterstützt und gefördert werden? (Schulspaz., Schulfeier.) Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1907 H. 2 bis 5. — Öhler, Die Selbständigkeit der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1905, H. 11. — Oppermann, E., Schulordnung für die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder. Kinderfehler, Langensalza 1906. — Ders., Über die Fürsorge für die geistig Minderwertigen im Herzogtum Braunschweig. Z. f. Kindf. Bd. 5, 227. — Organisation der Hilfsschulen in Berlin. Z. f. Kindf. Bd. 16, 317. — Piper, H., Ein Wort, die Hilfsklassen oder Hilfsschulen betr. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1890 H. 2 und 4. — Plüschke, Hilfsschulen und Hilfsklassen für schwachbegabte Schulkinder. In: Die städtische Schuldeputation und ihr Geschäftskreis. Hannover 1908, Prior. — Raatz, W., Charlottenburger Hilfsschulwesen. Hilfssch. Bd. 2, 160. — Ders., Zur Organisation der Hilfsschulen. Hilfssch. Bd. 2, 45. — Radomsky, Hilfsklassen für schwachbegabte Kinder. Vortrag. Posen 1895. — Reichelt, E., Wohin drängt die Entwicklung der Schwachsinnigenschulen? Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1888, H. 2. — Ders., Mein Antrag auf der Braunschweiger Konferenz. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1891 H. 3-4. — Reiniger, Die Förderung der Zurückgebliebenen in der Volksschule. Langensalza 1919, J. Beltz. — Rouma-Sucre, Die Bewegung zugunsten der anormalen Kinder in Belgien. Eos 1909 H. 4. — Sandt, Die geplante Neuorganisation der Charlottenburger Gemeindeschulen mit Rücksicht auf die minderbegabten und minderleistungsfähigen Kinder. Ber. üb. d. 6. Verb. d. H. D., 1907. — Schauer, Zurückgebliebene Berliner Gemeindeschüler. Z. f. Kindf. B. 15, 238, 386. — Scheer, F., Praktische Winke zur Errichtung von Hilfsklassen und Einzelkursen für schwachbefähigte Kinder. Ein Wort an alle Lehrer, Schulvorstände und Armenpfleger. Nordhausen 1897. — Schenk, A., Die soziale Bedeutung der Hilfsschule. Eos 1907 H. 4. — Ders., Welche Nutzanwendungen können für die Hilfsschulen aus meiner Reise nach den Ver. Staaten von Nordamerika gemacht werden? Hilfssch. Bd. 4, 277. — Ders., Die Fürsorge für die Geistesschwachen in den drei nordischen Ländern. Z. f. Kindf. Bd. 14, 274, 314, 338. — Schiner, Gegenwärtiger Stand der Schwachsinnigenfürsorge in Österreich. Hilfssch. Bd. 1, 61 und Ber. üb. d. 3., 4. und 5. Konf. d. Schwachs.-Fürs. — Ders., Organisation der Hilfsschule. Ber. d. 2. österr. Konf. d. Schwachs.-Fürs., Wien 1906. — Schmidt, Die Heilgartenschule für Stadt und Land. Pr. Lehrerztg. 1921, 113. — Schmitz, Albert, Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. Pädagog. Magaz., Langensalza. — Schulze, Vorgänge über die Einrichtung der Hilfsschule für Schwachsinnige in Halle a. S. Hilfssch. Bd. 1, 138. — Seifart, Bericht über das zehnjährige Bestehen der Hilfsschule zu Altenburg. Hilfssch. Bd. 2, 242, 277. — Sickinger, Dr. A., Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule. Z. f. Kindf. Bd. 9, 224. — Ders., Welche Forderungen ergeben sich aus der seelischen Verschiedenheit der Kinder für die Art ihrer Gruppierung im Unterricht der Volksschule? Z. f. Kindf. Bd. 10, 281 u. Ber. d. 5. schweiz. Konf. f. d. Idioten-

wesen, 1905. — Ders., Der Unterrichtsbetrieb in großen Volksschulkörpern sei nicht schematisch einheitlich, sondern differenziert einheitlich. Mannheim 1904, Bensheimer. — Ders., Organisation großer Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder. Mannheim 1904, Bensheimer. — Ders., Das Mannheimer System in Hamburger Beleuchtung. Daselbst 1910. — Stadelmann, Dr. med., Der Stand des Unterrichts an den Schulen für Schwachbefähigte in Deutschland. Referat. Zeitschr. f. pädagog. Psych., Path. u. Hygiene 1907 H. 4-5. — Stelzner, Dr. Fr., Was wird aus den psychisch abnormen Kindern der unteren Stände? Jugendfürsorge 1907 H. 10. — Walker, Die neuesten Bestrebungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Erziehung der Schwachen. Solothurn 1903. — Walther, Das englische Hilfsschulwesen. Hilfssch. Bd. 3, 209. Wehrhahn, Einrichtung der Hilfsschule und Unterricht in derselben. In: Selter, Handbuch der deutschen Schulhygiene, 5. Teil. Dresden 1914, Steinkopf. — Weigl, F., Bildungsanstalten des Staates, der Provinz bzw. Kreise und der Kommunen für Schwachsinnige im Deutschen Reich. Zeitschr. f. pädagog. Psych. usw., Berlin 1907. — Ders., Der gegenwärtige Stand der modernen Heilpädagogik. Die christl. Frau, Sept. 1909. — Weiß, Zum Auf- ud Ausbau unserer Hilsschulen. Hilfssch. Bd. 2, 259. — Weniger, Eine Anregung zum Besten unserer Hilfsschulen. (Angliederung von Kinderhorten an die Hilfsschulen.) Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1892 H. 4. — Wetzel, Welches Hilfsschulsystem dürfte den Stettiner Verhältnissen entsprechen? Hilfssch. Bd. 2, 287 und Bd. 3, 123. — Weygandt, Dr. W., Schwachsinnigenfürsorge in Österreich, Deutschland, England und Frankreich. Verhdl. d. Gesellsch. deutsch. Naturforscher u. Ärzte, Leipzig 1906. — Ziegler, Privaterziehung, Hilfsschulerziehung oder Anstaltserziehung? Heilpäd. Schul- u. Elternztg. Bd. 3 H. 1, Wien. — Ders., Hilfsschule oder Idiotenanstalt? Hilfssch. Bd. 5, 12.

---

2. Hilfsschüler.

Auswahl der Schüler. — Welche Kinder gehören eigentlich in die Hilfsschule? — Das Schülermaterial der Hilfsschule kommt meist aus der Volksschule her, in welcher die Kinder gewöhnlich eine sogenannte Probezeit, in der Regel zwei Jahre, erst durchmachen müssen, bevor sie, als für die Hilfsschule geeignet, in Vorschlag gebracht werden. Schüler, die geistig derartig geschwächt sind, daß sie, obwohl sie unterrichtsfähig erscheinen, an dem Unterrichte der Normalschule nicht mit ersprießlichem Erfolge, namentlich im Interesse einer für das Leben durchaus notwendigen abschließenden Ausbildung teilnehmen können, gehören in die Hilfsschule. Eine Stelle aus dem bereits erwähnten Erlaß des preußischeen Unterrichtsministers vom 2. Jan. 1905 — U. III. A. 3204 — mag hierzu erläuternd angeführt werden:

„In die Hilfsschule gehören nicht die an sich normal beanlagten Kinder, die erziehlich vernachlässigt oder infolge von Kränklichkeit usw. zurückgeblieben sind, sondern nur die für den Volksschulunterricht als zweifellos

nicht hinreichend begabt erkannten Kinder. Die ärztlichen Erfahrungen sprechen dafür, daß bei diesen Kindern regelmäßig eine krankhafte Störung vorliegt, auf deren Heilung nicht immer zu rechnen ist."

Nach den Beschlüssen des III. Verbandstages der Hilfsschulen Deutschlands (Augsburg 1901, Kielhornsche Thesen) sind abzuweisen:

1. Kinder, welche an Schwachsinn höheren Grades, sowie an Blödsinn leiden.
2. Blinde und taubstumme Kinder, sowie schwerhörige, wenn deren Schwerhörigkeit so groß ist, daß sie an dem Unterrichte für hörende Kinder nicht teilnehmen können.
3. Epileptische Kinder, wenn die Anfälle für die Schule störend auftreten.
4. Geistig normale Kinder, die wegen ungünstiger Schulverhältnisse, wegen mangelhaften Schulbesuchs oder wegen Krankheit in der geistigen Entwicklung zurückgeblieben sind.
5. Kinder, welche nur in einzelnen Unterrichtsgegenständen schwach sind.
6. Sittlich verkommene und in der Erziehung vernachlässigte Kinder.

Aus alledem geht hervor, daß nicht allein das Versagen den Bildungseinflüssen der Volksschule gegenüber, sondern der wirkliche Befund einer geschwächten, krankhaften Veranlagung der ausschlaggebende Maßstab für die Beurteilung Schwachsinniger und für ihre Auswahl für die Hilfsschule sein wird. Die Hilfsschulpraxis hat im Laufe der Zeit auf Grund psychiatrischer und psychologischer Forschungen ziemlich genaue Methoden für die Feststellung der geistigen Beschaffenheit von Kindern, ihrer Mängel und Eigenarten gewonnen, so daß es für die Entscheidung zur Überweisung eines Kindes in die Hilfsschule nun eigentlich keiner langen Probezeit mehr bedarf. Schon nach einjährigem Besuch der Volksschule wird in manchen Fällen mit Bestimmtheit eine sichere Voraussage gestellt werden können. Bei der Neubegründung von Hilfsschulen mag an einer zweijährigen Probezeit in der Volksschule festgehalten werden, sonst aber wird man nach Möglichkeit den Aufenthalt schwachsinniger Kinder in der Normalschule zu verkürzen suchen, um nicht nutzlos kostbare Zeit verstreichen zu lassen.

Die erste Ermittlung der für die Hilfsschule in Frage kommenden Kinder geschieht in der Volksschule. Die einzelnen Klassenlehrer überreichen der Schulbehörde unter Beifügung der zugehörigen Personalbogen eine Liste solcher Kinder, die sie als geeignet für die Hilfsschule erachten. Auf Grund dieses Materials erfolgt dann eine eingehende Prüfung der bezeichneten Kinder vor einer Kommission unter Mitwirkung des Schularztes (Psychiaters). Das Ergebnis der Prüfung wird in den Schullisten vermerkt und dann ein entsprechender Vorschlag gemacht, der die

Entscheidung auszusprechen hat, ob das Kind der Hilfsschule zu überweisen ist oder nicht.[1])

Intelligenzprüfungen. — Für Intelligenzprüfungen besitzen wir eine ziemlich reichhaltige Literatur, die sich zum großen Teil auch mit den Geistesschwachen beschäftigt. Ihre Kenntnis wird dem Hilfsschullehrer sicher von Nutzen sein, deshalb mögen die wichtigsten Prüfungsmethoden an dieser Stelle Erwähnung finden.

Die Intelligenzprüfung kann abhängig oder unabhängig vom Schulwissen angestellt werden. Abhängig vom Schulwissen ist die Prüfungsmethode nach dem Schema von Dr. Weygandt, welches folgende Punkte umfaßt:

1. Vorschulpflichtige Zeit.

Benennen von Gegenständen des alltäglichen Gebrauchs. Angabe über Verwendung derselben. Kenntnis der eigenen Körperteile. Kenntnis der Haustiere, einiger Münzen und Farben. Unterscheidung von rechts, links, schön, häßlich. Erklärung ganz einfacher Vorgänge auf bildlichen Darstellungen.

2. Schulzeit. 7. bis 13. Lebensjahr.

7. Lebensjahr: Zahlenkreis von 1 bis 10. Addieren. Silben lesen. Wohnhaus beschreiben.
8. Lebensjahr: 1 bis 100. Mark und Pfennig, Meter und Zentimeter, kleines Einmaleins. Schulzimmer beschreiben.
9. Lebensjahr: 1 bis 1000. Sämtliche Münzen, Maße und Gewichte. Division. Lesen. Diktat. Pflanzen und Tiere erkennen. Anfänge des Kartenzeichnens. Einfache Begriffserklärungen, z. B. Fluß usw.
10. Lebensjahr: 1 bis 1 000 000. Die vier Spezies. Brüche. Mündliches und schriftliches Rechnen. Wiedergabe kleiner Erzählungen. Einfache grammatische Übungsbeispiele. Heimatkunde: Heimat, Einwohnerzahl, Gebirge usw.
11. Lebensjahr: Dezimalrechnung. Ungleiche Brüche. Zeitrechnung. Daten der Weltgeschichte. Fähigkeit zum Schreiben einfacher Briefe.
12. Lebensjahr: Prozentrechnung. Zinsrechnung. Kleine Aufsätze. Weltgeschichte in größerem Umfange. Weitergehende Heimatkunde. Naturlehre.
13. Lebensjahr: Kapitalrechnung. Einfache Elemente des Versicherungswesens, der Physik, der Hygiene, der Anatomie usw.

Unabhängig vom Schulwissen, bzw. nur teilweise abhängig, ist die Binet-Simonsche Prüfungsmethode, die mit Testserien arbeitet. Näheres darüber, sowie über einige andere Methoden folgt später. Des weiteren unterscheidet man folgende Prüfungsmethoden:

1. Methoden zur Prüfung der Merkfähigkeit (Retention).

a) Ziehen: Zahlenprobe. 1. 48 : 6 = ? oder 7×15 = ? oder 29+57 = ?
2. Vorsagen und Nachsprechenlassen von: 4, 7, 8, 3, 9, 6; 8, 5, 9, 3, 7, 2.
3. Welches Rechenbeispiel ist anfangs gegeben worden?

---

[1]) Die Hilfsschulvereinigung Ostpommern hat für diese Zwecke einen sogenannten Aufnahmebogen entworfen, der den Grundschulen zur Eintragung der für die Hilfsschule in Frage kommenden Kinder überreicht wird.

b) Ranschburg und Ziehen: Methode der paarweise verknüpften Worte. Sechs bzw. zehn Wortpaare werden in bestimmten Zeiträumen wieder abgefragt. Desgl. sind sinnlose Silben zu wiederholen.
c) Ebbinghaus: Erlernungsmethode. Sieben bis zehn sinnlose Silben werden zwei- bis fünfzehnmal durchgelesen und dann aus dem Gedächtnis wiederholt.
d) Rieger: Fingerversuch. Jeder Finger der Hand wird mit einer Zahl, einem Namen oder mit irgendeinem Wort bezeichnet und dann die Bezeichnung abgefragt.

2. Methoden zur Prüfung der Aufmerksamkeit.

a) Kraepelin: Additionsmethode. Fortlaufende Addition oder Subtraktion in Zahlenreihen, z. B. 12 + 7 = 19 + 7 = 26 + 7 = 33 usw. Oder 300 — 13 = 287 — 13 = 274 — 13 = 261 usw.
b) Bourdon: Bezeichnen gewisser Buchstaben. In einem sinnlosen Text soll jedes **a** und **n** unterstrichen werden.
c) Ziehen: Methode der rückläufigen Assoziation. Rückwärtsaufsagen der Monate, des Alphabets, einer geraden, einer ungeraden Zahlenreihe usw. Durch Vorprüfung ist festzustellen, ob die Reihen bekannt sind.
d) Reich: Sortierverfahren. Untereinandergemischte Gegenstände (Bohnen, Erbsen, Knöpfe, Münzen) sind so rasch als möglich zu ordnen.

3. Methoden zur Prüfung der Auffassung.

a) Henneberger: Bildermethode. Vorlegen von Bildern. Abfragen, was das Bild zeigt.
b) Heilbronner: Ergänzungsmethode. Figuren werden ergänzt bzw. nach ihrer Bedeutung erklärt, wenn sie auch nur in Umrissen gegeben sind.
c) Ziehen: Auffassung kleiner Erzählungen. Sterntalergeschichte.
d) Nachzeichenprobe. Eine auffällige Figur soll nach kurzer Betrachtung nachgezeichnet werden.

4. Methoden zur Prüfung der Kombinationsfähigkeit.

a) Ebbinghaus: Ergänzungsmethode. Ergänzen fortgelassener Silben oder Wörter in einem gedruckten Text.
b) Möller: Erklärung von Anekdoten und Fabeln. Nutzanwendung und Überschriften geben.
c) Finkh: Erklärung von Sprichwörtern.
d) Ganter: Erklärung von Witzen.
e) Anton: Erklärung von Sinnwidrigkeiten.
f) Henneberger: Definition gebräuchlicher Fremdwörter und abstrakter Begriffe.
g) Masselon: Satzbilden aus drei Wörtern.
h) Ries: Denkbeziehungen zwischen Wortpaaren herstellen. Auf zugerufene Wörter mit anderen antworten, deren Inhalt im Verhältnis von Ursache und Wirkung steht.
i) Prüfung durch Unterschiedsfragen, z. B. Unterschied zwischen schenken und leihen usw.
k) Erklärung von Bilderbogen. Münchener Bilderbogen Pechvogel.
l) Urteilsfragen. Wieviel bekomme ich aus einem Fünfmarkschein heraus, wenn ich 2,35 M. zu bezahlen habe?

5. Methoden zur Prüfung des moralischen Besitzstandes.

a) Billiger: Verständnis für moralische Begriffe. Nennen von Beispielen für Tapferkeit, Dankbarkeit, Neid, Treue, Pflicht, Mitleid, Gerechtigkeit usw. Was ist das Gegenteil von Neid, Geiz usw.?

b) Jacobsohn: Verständnis für Verfehlungen, strafbare Handlungen, Verbrechen usw. Es wird eine Reihe solcher Delikte vorgelegt und dann die Aufgabe gestellt, dieselben nach der Schwere zu ordnen.
c) Es sind Untersuchungen anzustellen über den Sinn für Sauberkeit, Ordnung und über weitere moralische Eigenschaften usw. Ausschlag sollen nicht Äußerungen und Redensarten geben, sondern Handlungen und Betätigungen, die man zu beobachten Gelegenheit findet.

6. Prüfungsmethoden für Schulentlassene.

Es kommen hierbei hauptsächlich Fragen in Betracht, die sich auf Berufskenntnisse beziehen. Daneben ist auch das Allgemeinwissen zu prüfen, sofern es durch Erfahrung und Weiterbildung erworben werden kann. Binet hat auch für Erwachsene Testserien aufgestellt, die jedoch noch nicht Eingang bei uns gefunden haben.

Zu einigen dieser Methoden ist folgendes zu bemerken.

Schularzt Dr. Bayerthal in Worms hatte Kopfmessungen an Schülern vorgenommen, um daraus verschiedene Schlüsse in bezug auf intellektuelle Wertungen zu ziehen. Träger wohlgeformter und ebenmäßig gebildeter Schädel sollten besonders intelligente Schüler abgeben. Seine Untersuchungen jedoch, die psychologische Momente fast gänzlich ausschalteten, sind durch die neueren Methoden weit überholt. — Interessant ist auch die Prüfungsmethode von Ebbinghaus, die hauptsächlich die Kombinationsfähigkeit der Kinder ins Auge faßt und darauf ihr Verfahren aufbaut. Dieses besteht im wesentlichen darin, daß fehlende Silben in Texten, die den Kindern vorgelegt werden, von diesen ergänzt werden sollen. Als Beispiel mag hier eine Textprobe zum Abdruck kommen, die für die Prüfung von Kindern der unteren Klassen bestimmt ist.

Nach langer Wand— — in dem fremden Lande fühlte — — so schwach, daß — — Ohn— nahe war. Bis — Tode —mattet s—— ins Gras nieder und — bald ein, fester als —mals in — — Leben. Als ich er— —, war der Tag längst — —brochen; die Sonnen— — schienen — ganz unerträglich ins — —, da ich auf — Rücken —.

Zweifellos hat die Ebbinghaussche Methode der Intelligenzprüfung einen ganz bedeutenden Wert, denn in der Fähigkeit des Kindes, die fehlenden Lücken auszufüllen, gelangt sicher eine intellektuelle Leistung zum Ausdruck. Allein mit dieser Kombinationsprüfung ist die Intelligenz keineswegs erschöpft. Außerdem kann diese Mehode nur bei Kindern zur Anwendung gelangen, die bereits im Besitze größerer Lesefertigkeiten und von Schulkenntnissen sind, deshalb darf sie zur Feststellung der Intelligenz auch nicht allein als maßgebend herangezogen werden.

Ähnliches gilt von der Masselonschen Methode, die eine Mittelstellung einnimmt und zwischen Kombination und Ergänzung zu vermitteln sucht. Sie besteht darin, daß zwei oder mehrere Wörter, aus denen die Kinder Sätze bilden sollen, so gewählt werden, daß zwar mehrere Beziehungen zwischen ihnen möglich sind, daß aber nur eine ganz bestimmte Beziehung die beste Leistung darstellt. Es werden z. B. die beiden Wörter gegeben: Katze — Schläge. Ein gewöhnliches Kind schreibt: Die Katze bekommt Schläge. Das intelligente Kind aber überlegt: Die Katze bekommt doch nicht immer Schläge; sie muß vielmehr, wenn es dazu kommen soll, wohl eine Veranlassung gegeben haben, also: Die Katze bekommt Schläge, wenn sie genascht hat. Größere Abweichungen und Unterschiede werden die Leistungen aufweisen, wenn mehrere Wörter nach den angedeuteten Gesichtspunkten zusammengestellt und zur Beantwortung vorgelegt werden. Es liegt auf der Hand, daß dieses Verfahren, je nach der Auswahl und Zahl der gegebenen Wörter, teils bloße Ergänzungen verlangt, teils reine Kombinationen erfordert, deshalb bedeutet diese Methode auch

keine unbedingte Intelligenzprüfung, denn sie erstreckt sich nebenbei auch auf Schulwissen und Kenntnisse der Kinder, wobei noch eine große Zahl von Nebensächlichkeiten, wie z. B. ihre augenblickliche Laune, ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse an der Arbeit, eine große Rolle bei der Lösung spielen werden.

Mehr Anspruch auf Zuverlässigkeit darf die Methode der gedanklichen Verbindung oder Inbeziehungsetzung mehrerer Begriffe erheben, die von Ries in Frankfurt a. M. angewandt wurde. Sein Verfahren ist ein zweifaches. Beim ersten werden den Kindern Wortpaare gegeben, zwischen welchen sie eine Denkbeziehung herstellen sollen, und beim zweiten werden sie veranlaßt, auf ein ihnen zugerufenes Wort zu antworten, dessen Inhalt zu dem ersten im Verhältnis von Wirkung zur Ursache steht.

1. Verfahren. Wortpaare: Hunger — Ohnmacht, Bewegung — Müdigkeit, Kampf — Sieg, Flucht — Rettung, Arbeit — Verdienst, Leichtsinn — Not, Unfall — Verwirrung, Eile — Vergeßlichkeit usw.

Die Schüler erhalten folgende Anweisung:

„Ich werde euch jetzt eine Reihe von Wörtern vorlesen, von denen jedesmal zwei zusammengehören. Nach jedem Wortpaare mache ich eine kleine Pause, in welcher ihr überlegt, wie der Sinn der beiden Wörter zusammenhängt. (An drei bis vier Beispielen wird der Zusammenhang der Wörter mehrerer Wortpaare klar gemacht.) Gleichzeitig bestrebt ihr euch, die betreffenden Wörter als zusammengehörig zu behalten, damit ihr, wenn ich zum Schluß eines dieser Wörter nenne, euch entsinnen könnt, welches Wort dazu gehörte. Dies Wort sollt ihr dann jedesmal auf eurem Zettel aufschreiben oder einen Strich machen, wenn es euch nicht einfällt."

2. Verfahren. Zugerufene Wörter: Irrtum, Friede, Ordnung, Schlaf, Gesang, Anzeige, Eifer usw.

Die Anweisung für die Kinder lautet in diesem Falle:

„Ich nenne euch jetzt eine Anzahl Hauptwörter, ihr sollt zu jedem derselben ein anderes Hauptwort suchen, welches die Wirkung dessen bezeichnet, was in dem ersten Hauptwort genannt ist."

Zum besseren Verständnis der zu lösenden Aufgaben werden einige Hauptwörter genannt und von den Schülern Antworten dazu gesucht. Diese Antworten sind dann kurz mit dem Hinweis zu besprechen, warum sie richtig oder falsch gegeben wurden.

Auch diese Methode setzt zu ihrer Durchführung eine gewisse geistige Reife voraus und weist verschiedene Mängel auf. Die Intelligenzprüfung gestaltet sich nach ihr mehr oder weniger einseitig, so daß eine umfassende Urteilsgewinnung ebenfalls ausgeschlossen erscheint.

Befriedigende Ergebnisse wurden mit diesen Methoden nicht erzielt, und so suchte die Forschung andere Wege zu betreten und kam hierbei auf den glücklichen Gedanken, mehrere Prüfungsmethoden oder Tests zusammenzustellen und mit Testserien zu arbeiten, die den Leistungsgrad in seiner Allgemeinheit treffen und nicht nur eine Spezialleistung herausgreifen sollten. Das Schwierige hierbei aber war, für jedes Lebensjahr der Kindheit Serien zu finden, die den normalen Leistungen dieses Alters entsprechen mußten — also gewissermaßen einen Leistungskanon für das betreffende Alter zu gewinnen. Die Lösung dieser Aufgabe gelang dem französischen Psychologen Binet, der gemeinsam mit dem Arzt Dr. Simon an einer großen Anzahl von Untersuchungen Normalsysteme für die verschiedenen Altersstufen er-

mittelte und für jede Altersstufe von 3 bis 13 Jahren ein System von Tests aufstellte. Die Übertragung dieser Staffelmethode auf deutsche Verhältnisse geschah durch die Breslauer Gelehrten: Professor Stern, Bobertag und Chotzen.

Die Binet-Bobertagschen Testserien (1911) umfassen in ausführlicher Wiedergabe folgende Prüfungsaufgaben:[1])

Dreijährige Kinder.

Auf Aufforderung Mund, Auge, Nase zeigen. Familiennamen angeben.

Zwei einstellige Zahlen (zwischen 2 und 8) nachsprechen. Nachsprechen eines Satzes von sechs Silben.

Beim Betrachten eines Bildes die einzelnen dargestellten Gegenstände benennen.

Vierjährige Kinder.

Vorgezeigte bekannte Gegenstände benennen. Das Geschlecht angeben: ob Junge oder Mädchen.

Drei Zahlen wiederholen (von drei verschiedenen, ohne Rhythmus vorgesprochenen Zahlengruppen wenigstens eine fehlerlos nachsprechen).

Von zwei untereinander gezeichneten Linien von 5 und 6 cm angeben, welche länger ist.

Fünfjährige Kinder.

Nachsprechen zehnsilbiger Sätze („ich gehe heute zu meiner Mutter;" „ich wohne in einem großen Hause"). Von diesen zwei Sätzen soll wenigstens einer korrekt wiederholt werden.

4 Pfennige abzählen.

Definition konkreter Gegenstände durch Zweckangaben. Es sind folgende Begriffe zu wählen: Stuhl, Gabel, Zange, Kuchen, Puppe, Droschke, Pferd, Soldat, Pfennig, Rose.

Nachzeichnen eines Quadrats.

Vier Zahlen nachsprechen. Das Kind muß imstande sein, die ohne Rhythmus vorgesprochenen Zahlen fehlerfrei wiederzugeben. Die von Bobertag vorgeschlagene Zahlenkombination von drei- bis siebenstelligen Zahlen ist folgende:

714	3681	54 942	250 841	9 640 518
286	2964	93 718	095 827	5 928 037

Sechsjährige Kinder.

Ästhetischer Vergleich. Drei Gesichtspaare, je ein häßliches und ein hübsches, sind zu unterscheiden.

Drei auf einmal gegebene Aufträge sind fehlerlos auszuführen. Z. B. Nimm den Schlüssel und lege ihn auf diesen Stuhl dort, dann mache die Tür auf, bloß aufmachen weiter nichts, zuletzt nimm das Kästchen von der Bank und bringe es mir her.

Nachsprechen 16silbiger Sätze: „Ich habe meinem Bruder gesagt, daß er mich besuchen soll," „wenn wir unsere Arbeit gemacht haben, dürfen wir spielen."

Zusammensetzen eines Rechteckes aus zwei Dreiecken. Ein Rechteck wird in der Diagonale in zwei Dreiecke zerschnitten und diese werden dem Kinde gleichzeitig mit einem anderen gleichgroßen Rechteck vorgelegt. Es soll die Vorlage mit den beiden Dreiecken zusammensetzen.

---

[1]) Prof. Ziehen, Halle, macht in seiner kleinen, aber lehrreichen Schrift: Wesen der Beanlagung und ihre methodische Erforschung, Langensalza 1918, mehrere Bedenken gegen die Binetsche Methode geltend, worin er ihr jedoch nur unwesentlich Abbruch tut.

Bildbetrachtung: Beschreibung. Es werden drei Bilder aus dem Münchener Bilderbogen: „Der Pechvogel", vorgelegt. Das Kind muß imstande sein, auf die Frage „was ist da los?" nicht nur die Personen und Dinge aufzuzählen, sondern im Zusammenhang zu beschreiben.

Siebenjährige Kinder.

Nachsprechen von fünf Ziffern. (S. vorige Zahlenreihe.)

Kenntnis der Münzen von 1 Pfennig bis 1 Mark. Die Münzen werden vorgelegt, und mit Ausnahme etwa des 25 Pfennigstückes muß das Kind die Münzen bestimmen können. — Abzeichnen eines Rhombus.

Lücken in Zeichnungen erkennen. An Gesichtsdarstellungen, an denen die Nase, bzw. ein Ohr, der Mund, und bei einer Frau, der die Arme fehlen, ist von den Kindern die Lücke anzugeben.

Rechts und links unterscheiden. (Zeige das rechte Ohr, das linke Auge usw.)

Achtjährige Kinder.

Von 20 bis 1 rückwärts zählen, ohne Fehler.

Vergleichen von zwei Gegenständen aus dem Gedächtnis. (Du kennst einen Schmetterling, du hast auch schon eine Fliege gesehen„ ist das das gleiche? Warum nicht? Ebenso Holz — Glas, Knochen —Fleisch).

Benennung der vier Hauptfarben (rot-grün-gelb-blau) auf einer Farbentafel.

Drei leichte Verstandesfragen. (Was muß man machen, wenn man den Zug verpaßt hat? Was muß man machen, wenn man etwas kaput gemacht hat, das einem nicht gehört? Was muß man machen, wenn man in die Schule geht, und man merkt unterwegs, daß es schon später ist als gewöhnlich?)

Angabe von einem Hauptpunkt aus einer eben gelesenen Zeitungsnotiz (laut lesen lassen, ohne Mitteilung, daß das Gelesene nachher wiederzugeben ist.) Eine „Zeitungsnachricht": „Am ersten Feiertage zeigte der Arbeiter Michael Werner seinem zweijährigen Sohne, den er auf dem Arm hielt, den Christbaum, wobei er in der anderen Hand die Petroleumlampe hielt. Als Werner um den Weihnachtsbaum herum ging, stolperte er und fiel mit Kind und Petroleumlampe hin, wobei die Lampe zerbrach. Die herbeieilenden Nachbarn löschten zwar den sofort entstandenen Brand, Werner und das Kind erlitten aber solche Brandwunden, daß sie nach Einlieferung in das Krankenhaus beide starben."

Neunjährige Kinder.

Definition durch Oberbegriffe. (Für angegebene Begriffe muß der Oberbegriff angegeben werden, was eventuell provoziert werden kann, indem man als Beispiel ein Begriffspaar nennt. Z. B. Rose und Veilchen, Pfennig und Taler, Soldat und Jäger, Pferd und Hund, Haus und Kirche, Puppe und Ball, Kuchen und Semmel, Zange und Hammer, Stuhl und Tisch, Gabel und Löffel.)

80 Pfennige auf 1 Mark herausgeben. Auf dem Tisch liegt bereit eine Schultafel, ein 50-Pfennig-Stück, fünf 10-Pfennig-Stücke und vier 5-Pfennig-Stücke. Ich sage: „Ich kaufe dir diese Tafel ab für 20 Pfennige und bezahle sie gleich." Ich gebe ein Markstück her; der Schüler muß mit dem bereitliegenden Geld richtig herausgeben.

Bildbetrachtung: Erklärung mit Hilfe unterstützender Fragen. (Jedes der vorgezeigten Bilder hat eine bestimmte Pointe. Diese muß der Schüler auf dieser Stufe auf eine provozierte Frage hin finden. Wenn er z. B. bei dem gezeigten Bilde auch nicht von selbst gleich darauf kommt, daß der Knabe, welcher sich versteckt hat, das Fenster eingeworfen hat, so muß er

dies doch finden auf die Frage, „welcher von den beiden Buben hat nun eigentlich das Fenster eingeworfen?")

Angabe des Tagesdatums.

Ordnen von fünf Gewichten mit 3, 6, 9, 12, 15 Gramm in der richtigen Reihenfolge.

Zehnjährige Kinder.

Mit drei gegebenen Worten, z. B. Stadt — Fluß — Geld, zwei Sätze bilden.

Kenntnis aller Münzen.

Angabe von sechs Erinnerungen aus einer Zeitungsnotiz.

Nachsprechen 26 silbiger Sätze (z. B. ich habe meinem Bruder gesagt, wenn er heimkommt, so soll er gleich wieder fortlaufen und den Arzt holen.)

Nachsprechen von sechs Ziffern. (S. vorige Zahlenreihe.)

Elfjährige Kinder.

Mit drei gegebenen Worten einen Satz bilden.

Definition abstrakter Begriffe. (Neid — Mitleid — Gerechtigkeit.)

Wortdurcheinander zu einem Satz ordnen. Z. B.:

ein verdeidigt	wir Ferien auf	ich habe Lehrer
Herrn mutig Hund	gereist das sind in	meine verbessern gebeten
guter seinen	Land den	zu Arbeit meinen

Kritik absurder Sätze: Ich habe drei Brüder, Paul, Ernst und ich. Kann man so sagen? — Neulich fand man in einem Walde eine Leiche, die in 18 Stücke zerteilt war; manche Leute glauben, daß ein Selbstmord vorliegt; ist das möglich? — Gestern verunglückte ein Radfahrer auf der Straße, so daß er sofort tot war. Man brachte ihn in ein Krankenhaus, wo man hofft, ihn bald wieder entlassen zu können. Ist das möglich? Warum nicht? — Vorhin las ich in einer Zeitung von einem Eisenbahnunglück. Es war kein schweres. Es waren bloß 48 Tote. War das recht gesagt? —

Zwölfjährige Kinder.

Bildbetrachtung: Spontane Erklärung eines Bildes.

In einer Minute zu einem vorgesprochenen Worte drei Reime finden.

Ergänzung von Textlücken. Die folgende „Geschichte" wird den Kindern vorgelesen mit der Aufgabe, das jeweils fehlende Wort zu ergänzen: „Als meine Eltern vorigen Monat verreist waren, wurde mein Bruder plötzlich sehr krank. Ich schickte daher sofort zum — und ließ ihn sorgfältig pflegen. Nach zwei Tagen kamen die Eltern zurück. Als sie von der Erkrankung meines Bruders hörten, waren sie sehr —; als sie aber sahen, daß ich für seine Pflege gesorgt hatte, haben sie sich bald wieder —, und haben mich deswegen —. Es stellte sich übrigens heraus, daß mein Bruder kurz vorher eine größere Menge unreifes Obst gegessen hatte. Damit hatte er sich natürlich —. Die Eltern sagten zu ihm: Sei in Zukunft nicht so —. Ich hoffe, er wird den Eltern —.

Fünf schwere Verstandesfragen: Was muß man machen, wenn man von einem Freund (Freundin) aus Versehen geschlagen worden ist? Was muß man machen, wenn man etwas Wichtiges unternimmt? Denke dir, es fragt dich jemand um deine Meinung über einen anderen Menschen, den du nur wenig kennst; was würdest du dann sagen? Warum entschuldigt man eine böse Tat, die im Zorn ausgeführt wird, eher, als eine böse Tat, die nicht im Zorn ausgeführt wird? Warum soll man einen Menschen mehr nach seinen Handlungen als nach seinen Worten beurteilen? —

In der Hauptsache sind also für jedes Alter etwa fünf Aufgaben festgesetzt worden, für vier-, elf- und zwölfjährige Kinder

jedoch nur vier. Löst nun ein siebenjähriges Kind die Tests der fünf-, sechs- und siebenjährigen Kinder, so darf seine Intelligenz als normal bezeichnet werden. Bleibt es dagegen mit seinen Intelligenzleistungen um zwei oder mehr Jahresstufen hinter seinem Alter zurück, so gilt es als unternormal, während ein Kind als übernormal begabt anzusehen ist, wenn sein Intelligenzalter seinem physischen Alter um zwei oder mehr Jahre vorausgeeilt ist.

Binet hat bekanntlich zwei Testserien aufgestellt, eine im Jahre 1908 und eine verbesserte im Jahre 1911. Billiger geht in seinem Buche: Die Erkennung des Schwachsinns beim Kinde, des näheren darauf ein und bringt auch eine genaue Beschreibung beider Serien. Prüft man nach der ersten, dann hat man sich bei der Feststellung des Intelligenzalters an folgendes zu halten. Als Intelligenzalter ist zunächst dasjenige Jahr zu bezeichnen, dessen sämtliche Tests richtig gelöst werden, ein Minus ist dabei gestattet. Ist das Kind aber imstande, von den folgenden höheren Tests noch mindestens fünf richtig zu lösen, dann ist dementsprechend das Intelligenzalter um ein Jahr höher zu schätzen. Ist es imstande, noch mindestens zehn der höheren Tests richtig zu lösen, dann ist das Intelligenzalter um zwei Jahre höher zu schätzen.

Prüft man nach der im Jahre 1911 aufgestellten Testserie, dann gestaltet sich die Feststellung des Intelligenzalters etwas genauer. Man stellt durch die Prüfung zunächst fest, für welches Jahr sämtliche Tests gelöst werden können. Ergibt die weitere Prüfung noch eine Lösung von Tests, die für ein höheres Alter bestimmt sind, dann ist jede weitere Lösung eines Tests um $^1/_5$ Jahr dazu zu rechnen (da für jedes Jahr fünf Tests bestimmt sind). Hat z. B. ein achtjähriges Kind sämtliche für das sechste Jahr bestimmten Tests richtig und dazu noch zwei der für das siebente Jahr, drei der für das achte Jahr, zwei der für das neunte Jahr und einen der für das zehnte Jahr bestimmten Tests richtig gelöst, dann ergibt sich als Intelligenzalter $6 + {}^8/_5 = 7\,{}^3/_5$ Jahre.

Mit Hilfe der Binetschen Methode läßt sich demnach von irgendeinem Kinde durch eine Prüfung von kurzer Dauer ziemlich sicher angeben, auf welcher Altersstufe seine Intelligenz im großen und ganzen steht. Auch ein Intelligenzstillstand kann durch sie festgestellt werden. Es zeigt sich nämlich, daß geistig minderwertige Kinder über die Tests einer bestimmten Altersstufe auch mit zunehmendem Alter nicht mehr hinaus zu kommen vermögen. Natürlich ist auch die Binetsche Intelligenzprüfungsmethode nicht als eine sichere und automatisch wirkende Geistesprobe anzusehen, die anderer Hilfsmittel nicht bedürfe; aber als eins der besten Prüfungsverfahren im System der Individualitätsuntersuchungen wird sie, namentlich mit Beobachtung pädagogischer und ärztlicher Gesichtspunkte, zweifellos für unsere Zwecke eine hohe Bedeutung erlangen. Wenn das Kind in die Hilfsschule eingetreten ist, so empfiehlt es sich, eine erneute Prüfung vorzunehmen, sowohl von ärztlicher, als auch von pädagogischer Seite. Sie läßt sich dann viel eingehender gestalten, als die Ermittlungsprüfung und wird sicher ein genaues Bild des betreffenden Schülers abgeben.

Schließlich weise ich noch auf eine Intelligenzprüfungsmethode durch Bilder hin, über welche Prof. Dr. Stern, Hamburg, unlängst in der

Berliner Klinischen Wochenschrift ausführlich berichtete. Die zur Prüfung bestimmten Bilder stellen ganz einfache Vorgänge dar, nur enthalten sie irgendeinen Widerspruch oder eine Absonderlichkeit, die zur ganzen Situation nicht paßt. Z. B. sieht man auf einem Bilde die Sonne scheinen, während auf der Straße eine Laterne brennt. Ähnliche absonderliche Motive sind auf allen Bildern dargestellt. Merkwürdigerweise wird nun sehr häufig der Sachverhalt nicht richtig, oder nur sehr langsam aufgefaßt, und je nach dem Grade der Schnelligkeit, mit dem der Zusammenhang oder die Widersprüche auf den Bildern erkannt werden, und je nach der Genauigkeit der Deutung durch den Prüfling kann man ein Urteil über sein Fassungsvermögen gewinnen. Selbstverständlich ist auf dieser Methode allein eine Denkprüfung nicht zu begründen, aber sie ist ein nicht unwesentliches Hilfsmittel zur Intelligenzprüfung und verdient auch unsere Beachtung.

An dieser Stelle sei noch der Begabtenschulen gedacht, die bei der Auslese ihrer Schüler sich ebenfalls der Intelligenzprüfungsmethoden bedienen. Das Hauptprinzip derartiger Prüfungen ist nicht Kenntnisse, sondern Fähigkeiten zu prüfen. Die psychologischen Fähigkeitsprüfungen umfassen Untersuchungen über die Kombinationsfähigkeit, über das Konzentrationsvermögen, das Gedächtnis (besonders für sinnvolle und kausal verbundene Stoffe), über Klarheit, Reife und Weite des Begriffsvermögens, über Urteilskraft und psychische Einfühlung, sowie über Feststellung der Anschauungsfähigkeit. Aus den Ergebnissen wird dann ein Gesamtrangplatz der allgemeinen Fähigkeiten des Prüflings gebildet.

Den schlagendsten Beweis, wie unumgänglich notwendig Intelligenzprüfungen sind, bot folgende Tatsache. Da Ostern 1919 in Berlin die Anmeldungen für die Begabtenklassen, wohl infolge der augenblicklich vorliegenden unsicheren und schweren wirtschaftlichen Verhältnisse, im Gegensatz zu den ersten Anmeldungen nur gering waren und die zur Verfügung stehenden Plätze nur ganz unerheblich überstiegen, entschloß sich die städtische Schuldeputation diesmal alle gemeldeten Schüler aufzunehmen, obwohl die mit ihnen angestellte Intelligenzprüfung zum Teil nur recht wenig befriedigende Resultate ergeben hatte. Während nun bei den durch Intelligenzprüfung gesiebten Klassen durchschnittlich die oberen vier Fünftel, also 80 v. H., den sehr erheblichen Anforderungen der Begabtenschulen gewachsen waren, versagte bei diesen „Ungesiebten" ein bei weitem größerer Prozentsatz. In einer Klasse vermochten nach dem Urteil des Rektors und der Klassenlehrerin, die auch in den „gesiebten" Klassen früher unterrichtet hatte und somit vergleichend urteilen konnte, nicht weniger als 14 von den aufgenommenen 27 Kindern, d. h. also mehr als die Hälfte, den erhöhten Anforderungen nicht zu genügen. Nur wirklich Hochbefähigte sollten deshalb aufgenommen werden, die anderen aber dem Mittelstand und dem Handwerk, die auch Intelligenzen brauchen, belassen werden.

Die Stadt Berlin läßt außerdem technisch und künstlerisch besonders Veranlagte in dem Institut für industrielle Psychotechnik an der Technischen Hochschule Charlottenburg (Rosinenstraße 5) und dem Kunstgewerbemuseum ebenfalls halbjährlich prüfen, so daß sie mit ihrem großzügigen Reformprogramm, das in dem Stadtschulrat Dr. Reimann und dem Stadtverordnetenvorsteher Justizrat Cassel seine geistigen Väter hat, wirklich alle Arten von Hochbefähigten zu erfassen vermag.

Weiteren Aufschluß bieten die Schriften Moede, Piorkowski und Wolff, Die Berliner Begabtenschulen, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülerauswahl. Langensalza 1918, Verlag von H. Beyer & Söhne. — Anweisungen für die psychologische Auswahl der jugendlichen Begabten vom Leipziger Lehrerverein. Leipzig 1919, Verlag von Dürr. — Giese, Psychotechnische Eignungsprüfungen an Erwachsenen. Langensalza 1921, Wendt & Klauwell.

Fragebogen. — Fragebogen, Gesundheitsscheine, Berichtsbogen, Personalbogen sind fast an allen Schulen im Gebrauch. Für unsere Zwecke eignen sich besonders folgende: Der Brüsseler Fragebogen, der Frankfurter und der der Stadt Halle.

1. Schema des Brüsseler Fragebogens.

Hilfsschule.

Gründe, warum das Kind untersucht werden soll:

1. Unzulängliche oder anormale psychische Entwicklung; Schwäche der Aufmerksamkeit . . . .
2. Beständiges und offenkundiges schlechtes Betragen . . . .
3. Drei Jahre Rückstand in der Schulbildung . . . .
4. Ernstliche Sprachfehler . . . .

Schriftstücke, die dem Formular beigelegt werden müssen:

1. Bericht über die bisherige Schullaufbahn des Kindes.
3. Bericht über die Gründe, die den Vorschlag zur Aufnahme des Kindes in die Hilfsschule veranlaßten.

Dieser Bericht enthält so eingehend wie möglich die Antworten auf folgende Fragen:

a) Sind die Eltern gesund? . . . .
Welche sittliche Beschaffenheit haben sie? . . . .
Sind sie Trinker? . . . .

b) Ist das Kind krank gewesen? . . . .
Hat es welche Mängel in der Tätigkeit der Sinne (Gesicht, Gehör, Gefühl, Muskelsinn) merken lassen? . . . .
In welchem Fache (Gegenstande) hat das Kind die meisten Fortschritte gemacht? . . . .
Ist es aufmerksam? . . . .
Ist es träge? . . . .
Ist es ungezogen? . . . .
Ist seine Ungezogenheit beständig oder periodisch? . . . . . .
Stiehlt es? . . . .
Ist es verlogen? . . . .
Ist es aufbrausend? . . . .

c) Welcher intellektuellen oder erziehlichen Behandlung ist das Kind unterworfen worden? . . . .

2. Schema des Frankfurter Fragebogens.

Ostern 19 . .

. . . .
wohnhaft . . . .
geboren den . . . ., Schüler . . . der
. . . ten Klasse . . . . Schuljahr.

Eltern: . . . . Beruf . . . .
Häusliche Verhältnisse (ev. bei wem in Pflege)? . . . .
Zahl der Aborte der Mutter: . . . . Kinderzahl . . . . . .

Geburt: Ob ehelich oder unehelich: . . . .

Erbliche Belastung (Krankheiten der Eltern): . . . .
Geisteskrankheit — Lungenleiden — Trunksucht — Verbrechen — Selbstmord — Lues? . . . .

Geschwister: Ob schwachbefähigt, blödsinnig, epileptisch usw. . . . . . .

Frühere Krankheiten: Insbes. Krämpfe — Lähmungen — Veitstanz — Englische Krankheit — Blasenschwäche — Ohnmachten usw. . . . .

Sinnesgebrechen: Schielen — blind — taub — gelähmt — Sprachfehler usw. . . . .

Seelische Eigenschaften: Lügenhaft — diebisch — scheu — unruhig — jähzornig — unverträglich — stumpf — weinerlich usw. . . . . . .

Urteile der Lehrer über Fleiß, Fortschritte, Begriffsbildung (Zahlenbegriffe), Lesen, Schreiben usw. . . . .

Ist das Kind in einem früheren Jahre für die Hilfsschule angemeldet worden? . . . .

Sonstige Bemerkungen: . . . .

Der Rektor: . . . . . .   Der Schularzt: . . . . . .

3. Aufnahmebogen der hallischen Hilfsschule.

Hauptbuchnummer . . .

Zur Aufnahme in die hiesige **städt. Hilfsschule** wird vorgeschlagen . . . .

geb. am . . . . als . . eheliches Kind de . . verstorb. / noch lebend. . . . . .
in Pflege bei . . . ., wohnhaft . . . .
getauft / nicht getauft geimpft / nicht geimpft seit . . . . .in der Schule, bisher . . . . Jahr in der Anfangsklasse und . . . . in der vorletzten Klasse; zurzeit . . . . Jahr in der . . . . Klasse der Volks / Mittel schule in der . . . . von Klassenlehrer . . . .
Bemerkungen des zuständigen Schulleiters:
Urteile des Leiters und des Arztes der Hilfsschule:
Verfügung des Stadtschulrates über die endgültige Aufnahme an den Hilfsschulleiter und den zuständigen Schulleiter:

Bemerkung: Die nachstehenden Fragen 1—3 sind auf Grund von Hausbesuchen zu beantworten. Frage 4 und 5 ist innerhalb eines Jahres in dreimaligen Zwischenräumen hintereinander zu erledigen. Die Antworten sind nach jedem Schlußtermine der Beobachtung dem zuständigen Schulleiter zur Nachprüfung vorzulegen. Die Aufnahme in die Hilfsschule erfolgt nur an der Hand dieses, mit der Verfügung des Stadtschulrates versehenen Aufnahmebogens.

Gesichtspunkte, nach welchen die Beobachtungen sich zu richten haben:

1. Was ist über die Eltern in Erfahrung gebracht worden? (Lebenslage, wie kümmern sie sich um das Kind? — Hausbesuche —)
2. Was berichten die Eltern über das Kind? (Krankheiten, Unfälle — Hausbesuche —)
3. Welche körperlichen Mängel, insbesondere an den Sinnesorganen und bei den Muskelbewegungen, machen sich bemerkbar?

Beobachtungen	bis zur letzten Woche vor den Sommerferien	bis zum 1. Dezember	bis zum 1. Februar
4. Ist die geistige Entwicklung im allgemeinen unzulänglich gewesen? a) Sprachfertigkeit und Sprachgebrechen: b) Beteiligung und Interesse am Unterrichte, Schwäche oder Störung der Aufmerksamkeit? Schwäche des Gedächtnisses: c) Auffallende gute oder schlechte Charaktereigenschaften, wie wirken die Zuchtmittel auf das Kind?			
5. Der Stand der Schulbildung; In welchen Fächern besonders rückständig? Welche Ziele im Rechnen, Lesen und Schreiben erreicht?			

Es liegt auf der Hand, daß die genaue Beantwortung solcher Fragebogen ein ziemlich vollständiges und deutliches Bild des betreffenden Schulkindes bieten wird. Da in erster Linie Pädagogen die Beantwortungen geben sollen, so ist bei den meisten der psychologisch-pädagogische Gesichtspunkt in den Vordergrund gestellt. Natürlich soll dadurch die schulärztliche Mitwirkung nicht ausgeschaltet werden, welche ja dann bei der weiteren Prüfung und Ermittlung auch voll und ganz zur Geltung kommen kann.

Die Regierung in Minden hat unter dem 18. August 1913 verfügt, daß auch in den Schulen auf dem Lande und in kleinen Städten, wo ein besonderer Hilfsschulunterricht noch nicht eingeführt ist, für die schwachbegabten Kinder im Interesse ihres Fortkommens Personalbogen geführt werden, welche über die körperliche und geistige Verfassung bei der Aufnahme in der Schule Feststellungen enthalten und über die weitere geistige Entwicklung in den einzelnen Schuljahren, sowie über ärztliche Beobachtungen berichten sollen.

In Berlin bestand früher ein eigenartiges Verfahren für die Auswahl und Überweisung der Schüler für die Hilfsschule; die Bestimmungen darüber lauteten:

„Gemeindeschulkinder, die bei regelmäßigem Schulbesuch ein Jahr lang die unterste Klasse der Normalschule ohne Erfolg besucht haben und nach Ablauf dieses Jahres in der unteren Abteilung dieser Klasse würden zurückbleiben müssen, können in eine mit einer Gemeindeschule organisch verbundene Vorklasse für den Unterricht schwachbefähigter Kinder aufgenommen werden. Der Vorklasse können auch solche Kinder vor Ablauf eines Jahres überwiesen werden, welche sich nicht geeignet für den Unterricht in der Normalschule erweisen.

Diejenigen Kinder, die nach einjährigem Besuch der Vorklasse die Reife für die letzte Klasse der Normalschule erreicht oder doch solche Fortschritte gemacht haben, daß ihre Förderung in der Normalschule wahrscheinlich ist, kehren in diese zurück.

Die nach einjährigem Besuch der Vorklasse nicht oder nur wenig geförderten Kinder werden genau geprüft, ob sie in die Hilfsschule übergeführt werden müssen, oder ob im Falle längerer Krankheit während des Besuches der Vorklasse ein nochmaliger Versuch in dieser sich empfiehlt. Länger als zwei Jahre verbleibt kein Kind in der Vorklasse. Kinder, welche zweifellos schwachsinnig sind, können ohne weiteres der Hilfsschule für schwachbegabte Gemeindeschulkinder überwiesen werden. Ausgesprochen idiotische Kinder sollen möglichst sofort der Idiotenanstalt übergeben werden."

Henze, Frankfurt a. M., bemerkt hierzu sehr treffend: „Man will es also trotz der überall und auch in Berlin bei der Einrichtung der Nebenklassen eingetretenen Mißerfolge noch einmal versuchen, ob nicht ein großer Teil der Hilfsschüler normalschulfähig gemacht und in die Normalschule zurückversetzt werden kann."[1])

Eine eigenartige Einrichtung für schwer-schwachsinnige Kinder besitzt Berlin seit 1917 in den sogenannten Sammelklassen. Die Sammelklasse stellt eine Hilfsschulklasse dar, vereinigt in sich aber nur schwer-schwachsinnige Kinder, die das Ziel der Unterstufe der Hilfsschule nicht erreichen und deren Eltern sich zur Unterbringung in einer Anstalt nicht entschließen können. An einer Hilfsschule soll nur eine Sammelklasse bestehen. Sie ist der Hilfsschulleitung mit unterstellt, nimmt aber zu dem Schulkörper der Hilfsschule eine selbständige Stellung ein. Die Überweisung eines Kindes in die Sammelklasse erfolgt in der Regel nach einem ergebnislosen zweijährigen Besuch der Hilfsschulunterstufe und auf Grund eines besonderen pädagogischen und psychiatrischen Gutachtens. In jedem Falle ist vor der Überweisung den Eltern die Zweckmäßigkeit der Unterbringung des Kindes in eine Anstalt klar zu machen. Nach der Überweisung sind die Eltern anzuhalten, ihr Kind regelmäßig in den der Sammelklasse angeschlossenen Hort zu schicken. Die bereits aus der Schulpflicht entlassenen und zurzeit im Elternhause weilenden, noch nicht vierzehnjährigen Kinder können auf Wunsch der Eltern in die Sammelklasse nach Maßgabe der vorhandenen Plätze aufgenommen werden. Bevor künftig ein Kind seiner großen geistigen Schwäche wegen von der Schulpflicht völlig entbunden ist, ist es, falls sich die Eltern nicht zur Aufnahme in eine Anstalt verstehen, einer Sammelklasse zu einem letzten Unterrichtsversuch zu überweisen. Vom Besuch der Sammelklasse und damit auch der Schule überhaupt ausgeschlossen werden nur die völlig bildungsunfähigen oder dauernd pflegebedürftigen Kinder, für die dann unter Umständen auf Grund des Fürsorgeerziehungsgesetzes Anstaltszwang erwirkt werden müßte. Die Sammelklasse soll höchstens 15 Kinder umfassen. Sie ist eine einklassige Schule. Da die schwer-schwachsinnigen Kinder niemals so weit zu fördern sind, daß sie die im Deutschen und im Rechnen erreichbaren Fähigkeiten in den Dienst ihrer Person zu stellen vermögen, so wird auf diese Fächer in der Sammelklasse nicht mehr das Hauptgewicht gelegt. Neben der Pflege des Gemütes wird die Entwicklung und Ausbildung der körperlichen Geschicklichkeit als das Hauptziel des erziehlichen Unterrichts angesehen und der körperlichen Betätigung des Kindes der breiteste Raum zugewiesen. Die Hälfte der täglichen Unterrichtszeit wird auf Handarbeitsunterricht verwendet und im übrigen dem Turnen und Spielen ein angemessener Raum gewährt. — Neulich haben noch mehrere Städte Sammelklassen eingerichtet.

[1]) Zur Beurteilung dieses Versuches findet sich das nähere in dem Kapitel Rückversetzung.

Einschulung. — Mit der Überweisung der Schüler an die Hilfsschule erwächst dem Leiter derselben eine schwierige Aufgabe. Er hat dann eine genaue Prüfung vorzunehmen, um die Neulinge zweckmäßig in eine ihrer geistigen Entwicklung und ihren Kenntnissen und Fertigkeiten entsprechende Klasse einzureihen. Gewöhnlich werden sie der untersten Klasse zugeführt werden müssen. Wenn jedoch manche Schüler über besondere Kenntnisse in einzelnen Fächern verfügen, ist ihre Überführung während einzelner Stunden in eine höhere Klasse vorzusehen, in welcher sie unbeschadet ihrer sonstigen Bildung weiter gefördert werden können. Ein Austausch einzelner Schüler während einzelner Unterrichtsstunden ist nicht nur erwünscht, sondern auch erforderlich. Daher muß der Stundenplan für die verschiedenen Klassen zu derselben Zeit gleiche Stunden ansetzen.

Der Ministerialerlaß vom 2. Jan. 1905 — U. III. A. Nr. 3204 — gibt hierzu beachtenswerte Winke.

„Besondere Aufmerksamkeit wird mit Recht der Verteilung der Kinder auf die einzelnen Klassen der mehrklassigen Hilfsschulen zugewandt, weil hierbei völlig andere Grundsätze zu gelten haben, als bei Schülerversetzungen in anderen Schulen. Denn hier handelt es sich nicht darum, zur Erreichung eines Endzieles der Anstalt möglichst alle Kinder durch alle Klassen zu bringen, sondern darum, jedes Kind in die für seine Beanlagung passendsten Klassen gelangen zu lassen. Diese Kinder sind weder für alle Lehrgegenstände in gleichem Grade minderbegabt, noch schreiten sie auf den verschiedenen Gebieten gleichmäßig nebeneinander fort. Ein Kind kann im Rechnen eine Zeitlang leidliche Fortschritte machen, während es im Deutschen stehen bleibt; bei einem anderen kann das Umgekehrte eintreten. Das eine Kind lernt verhältnismäßig gut zeichnen, ein anderes ist für die Zeichenkunst unzugänglich. Es gehört daher auch zu den Besonderheiten der Hilfsschule, daß ein Teil der Kinder über das Ziel der untersten Klassen überhaupt nicht hinauskommt, ein Teil bis zum Ende der Schulpflichtzeit in der zweiten Klasse sitzenbleibt usf., und nur ein kleiner Teil die oberste Klasse einer mehrklassigen Hilfsschule erledigt. Die Erfahrung zeigt ferner, daß ein Kind in mehreren Lehrgegenständen für die nächstfolgende Klasse reif sein kann, während es in dem einen oder anderen Fache ganz zurückgeblieben ist und infolgedessen mit der Maßgabe in die andere Klasse versetzt werden muß, daß es in verschiedenen Stunden in seiner bisherigen Klasse weiterarbeitet. Daher hat die Einrichtung der Überordnung mehrerer Klassen hier hauptsächlich den Zweck, die einzelnen Kinder je nach dem Grade ihrer Fähigkeiten weiterzubringen, und nach Möglichkeit die Kinder gleicher Arbeitsfähigkeit zu vereinigen. Fernzuhalten ist das Bestreben, das Lernziel der Schule durch Einrichtung vieler Klassen möglichst hoch zu treiben."

Widerstand der Eltern. — In den meisten Orten, in denen Hilfsschulen bestehen, wird die Einwilligung der Eltern zur Einschulung der Kinder häufig nicht einmal nachgesucht, die Angelegenheit regelt sich ohne weiteres mit der Umschulung. Einzelne Eltern jedoch setzen Widerstand entgegen und suchen mit allerlei Ausflüchten ihre Kinder der Umschulung zu entziehen. Wenn in solchen Fällen Rücksprachen nichts fruchten, dann kann die zwangsweise Überweisung der Kinder auf Grund

von Ministerialerlassen und gerichtlichen Entscheidungen in die Wege geleitet werden, auch gegen den Willen der Eltern.

Zwangsweise Einschulung. — Das preußische Fürsorgeerziehungsgesetz vom 2. Juli 1900 gibt Mittel und Wege an, wodurch eine zwangsweise Überführung von geistesschwachen Kindern in Idiotenanstalten oder Hilfsschulen erreicht werden kann. § 1, Satz 3 besagt, daß Fürsorgeerziehung — also auch folgerichtig besondere Erziehung in Hilfsschulen und Idiotenanstalten — wegen Unzulänglichkeit der erziehlichen Einwirkung der Eltern oder sonstigen Erzieher oder der Schule eintreten kann. Doch die Erfahrung hat gezeigt, daß in der Praxis bezüglich der Ausführung des Gesetzes nach dieser Seite hin wenig oder garnichts geschieht.

Das bürgerliche Gesetzbuch vom 18. August 1896 bietet ebenfalls Handhaben zur zwangsweisen Einschulung geistesschwacher Kinder in Hilfsschulen. § 1666 lautet:

„Wird das geistige oder leibliche Wohl des Kindes dadurch gefährdet, daß der Vater das Recht der Sorge für die Person des Kindes mißbraucht, das Kind vernachlässigt oder sich eines ehrlosen oder unsittlichen Verhaltens schuldig macht, so hat das Vormundschaftsgericht die zur Abwendung der Gefahr erforderlichen Maßregeln zu treffen. Das Vormundschaftsgericht kann insbesondere anordnen, daß das Kind zum Zwecke der Erziehung in einer geeigneten Familie oder in einer Erziehungsanstalt oder einer Besserungsanstalt untergebracht wird.“ — Auch der § 1838 kommt hier in Betracht, welcher folgendes besagt: „Das Vormundschaftsgericht kann anordnen, daß der Mündel zum Zwecke der Erziehung in einer geeigneten Familie oder in einer Erziehungsanstalt oder einer Besserungsanstalt untergebracht wird. Steht dem Vater oder der Mutter die Sorge für die Person des Mündels zu, so ist eine solche Anordnung nur unter den Voraussetzungen des § 1666 zulässig.“

In Braunschweig, Altenburg, Baden, Sachsen-Weimar und im Freistaat Sachsen bestehen seit längerer Zeit gesetzliche Bestimmungen zu einer zwangsweisen Überweisung von Kindern in die Hilfsschule. Das sächsische Volksschulgesetz vom 26. April 1873 besagt in § 4 Absatz 5: „Verwahrloste, nicht vollsinnige, schwach- und blödsinnige Kinder sind in hierzu bestimmten öffentlichen und Privatanstalten unterzubringen, sofern nicht durch die dazu Verpflichteten anderweitig für ihre Erziehung hinreichend gesorgt ist.“ Ähnlich lautet auch der § 58 des Gesetzes vom 24. Juni 1874 in Sachsen-Weimar über das Volksschulwesen: „Ist ein Kind wegen geistiger Schwäche vom Besuch der Volksschule auf längere Zeit oder überhaupt ausgeschlossen, so ist für ander-

weitigen Unterricht in geeignetem Falle und in geeigneter Weise Sorge zu tragen."

Aber auch ohne gesetzliche Bestimmungen schufen in Preußen verschiedene Stadtgemeinden unter Zustimmung der betreffenden Regierungen Hilfsschulstatuten, nach welchen die Überführung der Kinder in die Hilfsschule ohne weiteres erfolgen kann. Auf Grund des Ministerialerlasses vom 16. Juni 1894 — U. III. A. 1030 — wird die Hilfsschule ihrer rechtlichen Stellung nach den Volksschulen gleich erachtet. Sie gehört demnach zum Organismus der Volksschule; ihre Genehmigung, Verwaltung und Beaufsichtigung erfolgt durch dieselben Organe, welchen auch die Volksschulen unterstellt sind. Die Hilfsschule muß also auch das Recht besitzen, Kinder, für welche sie eingerichtet ist, zum Besuche zwingen zu können. Diese Auffassung findet durch die folgenden Gerichtsentscheidungen in höchster Instanz ausdrückliche Bestätigung. Am 20. September 1904 entschied der VIII. Senat des Oberverwaltungsgerichts, daß die Hilfsschule als öffentliche Volksschule im Sinne des bestehenden Rechts anzusehen und die Ortsschulbehörde an die elterliche Weigerung bei der Überführung eines Kindes in die Hilfsschule nicht gebunden, vielmehr befugt sei, den regelmäßigen Besuch der Hilfsschule durch die derselben zugewiesenen Kinder zwangsweise durchzusetzen. In gleichem Sinne hat in letzter Instanz der I. Strafsenat des Kammergerichts in Berlin am 25. Januar 1906 auf die Klage eines Vaters, der mit der Weigerung, sein von der Stadtschulbehörde der Hilfsschule überwiesenes Kind in diese zu schicken, von Regierung und Ministerium abgewiesen war, durch eine ausführliche Begründung entschieden. Es geht daraus hervor, daß Kinder zum Besuche der Hilfsschule gezwungen werden können.

In Bayern ist durch Ministerialerlaß vom 30. März 1906 verfügt worden, daß die Schulpflicht an und für sich auch für die bildungsunfähigen und bildungsbeschränkten Kinder besteht, die Erziehungsberechtigten aber die Aufnahme solcher Kinder in die allgemeine Volksschule nicht beanspruchen können, daß diese Kinder jedoch da, wo Hilfsschulen und Hilfsklassen ihrer Konfession bestehen, in diese zu verweisen sind.

Nach alledem gibt es in Deutschland eine ganze Anzahl gesetzlicher Bestimmungen und behördlicher Verfügungen, die Handhaben genugsam bieten, um Schulzwang für die Hilfsschule wirksam durchzusetzen. Doch wäre es am besten, wenn durch ein Schulgesetz der Schulzwang für alle anormalen Kinder ausgesprochen und angeordnet würde, wie solches z. B. in Preußen durch ein Gesetz über die Beschulung taubstummer und blinder Kinder geschehen ist. Gesetz vom 7. August 1911. Hoffentlich

wird nun bald ein eigenes Hilfsschulgesetz, das auf Grund des Grundschulgesetzes zu erreichen möglich sein dürfte, auch Wandel in dieser Beziehung schaffen.

Für die Überweisung idiotischer Kinder in Idiotenanstalten gelten die Bestimmungen der Novelle vom 11. Juli 1891. Die Überweisung erfolgt auf Grund eines ärztlichen Fragebogens, in welchem namentlich die Anstaltspflegebedürftigkeit besonders bemerkt werden muß, weil sonst der Landarmenverband die Aufnahme verweigert.

Personalbogen. — Schon bald nach der Gründung der ersten Hilfsschulen fing man an, Personalbogen, Personalhefte, Individualitätenbilder, Schülercharakteristiken, anzulegen, in der Erkenntnis, daß eine gedeihliche Arbeit in der Hilfsschule nur auf Grund einer genauen Kenntnis jedes einzelnen Schülers geleistet werden kann. Gleich mit den ersten Aufzeichnungen machte sich auch das Bedürfnis geltend, fortlaufende Niederschriften über den weiteren Entwicklungsgang der Hilfsschüler vorzusehen. Durch diese Aufzeichnungen sollten auch die in der Hilfsschule erzielten Fortschritte nachgewiesen werden. Bei Lehrerwechsel boten sie der neuen Lehrkraft wertvolle Anhaltspunkte und ersparten ihr die mühsame und zeitraubende Arbeit der Erforschung der Kindesnatur und der daraus für die Schularbeit zu befolgenden Maßnahmen. Bei Auskünften jeder Art lieferten sie zuverlässiges Material, insbesondere für die spätere Beurteilung der Hilfsschulzöglinge im beruflichen Leben, im Heeresdienst, in Rechtsfällen usw. Die meisten Hilfsschulen hatten die Anlage solcher Listen nach gegebenen Beispielen vorgesehen. Amtlich geboten wurden sie erst durch die Erlasse der preußischen Minister des Unterrichts, des Krieges und des Innern vom Jahre 1906, nach denen die Hilfsschulen alljährlich die Zeugnisse bzw. Personalnotizen über die zur Entlassung kommenden Knaben den Zivilvorsitzenden der Aushebungskommissionen einreichen sollten, damit bei der Musterung für den Heeresdienst darauf Rücksicht genommen werden konnte. Ein Erlaß des preußischen Justizministers vom 11. Nov. 1910 weist die Gerichtsbehörden an, in Fällen der Beurteilung strafbarer Handlungen von Hilfsschülern deren Personalakten zur Einsichtnahme von den Hilfsschulen anzufordern. Gleiche Anweisungen haben die Minister anderer Bundesstaaten erlassen, so daß die Angelegenheit nunmehr für Deutschland ziemlich einheitlich geregelt ist. Dadurch wird die Notwendigkeit von Personalbogen, ihre Anlage und Führung nunmehr allenthalben anerkannt und ausgesprochen.

Die Personalbogen waren hinsichtlich ihrer Form und Anordnung, sowie in bezug auf Ausführlichkeit des ihnen zugrunde liegenden Schemas sehr verschieden gestaltet. Darum er-

hob sich mit der Zeit der Wunsch nach einem einheitlich angelegten Personalbogen. Auf dem VI. Verbandstage zur Charlottenburg 1907 kam diese Frage zur Behandlung, und man einigte sich zur Annahme eines Schemas nach dem Entwurfe des Hauptlehrers Horrix, Düsseldorf. Dieser Personalbogen, durch den Vorstand des Hilfsschulverbandes erheblich umgestaltet, ist nun mit einigen unwesentlichen Veränderungen laut einer preußischen Ministerialverfügung vom 4. 1. 13 — U. III. A. 1880, U. III. B. 1 — den preußischen Hilfsschulen zur Einführung empfohlen worden, so daß für Preußen alle anderen Bogen beiseite gestellt sind. Durch Vereinbarung mit den anderen Bundesstaaten dürfte der preußische Personalbogen auch in den außerpreußischen Hilfsschulen zur Einführung gelangt sein. Ich lasse nun das Muster des preußischen Personalbogens (empfohlen vom deutschen Hilfsschulverbande) nebst der dazu gehörigen Anleitung von Horrix, Düsseldorf, Dr. Lückerath, Bonn, und Professor Dr. Schmidt, Bonn, folgen. Der Bogen weist Ganzbogenformat auf und umfaßt 8 Seiten, der Leser muß sich den Raum für die Eintragungen hinzudenken.

Der amtliche Personalbogen.

[Seite 1.] Nebst Anleitung.

Nr. des Hauptbuches . . . . .

Hilfsschule in . . . .

mit . . . . aufsteigenden Klassen.

Personalbogen.

d . . . Hilfsschüler . . . .

geboren am . . . . in . . . ., ... Konfession,

Sohn / Tochter d . . . ., Stand . . . ., ... Konfession,

aufgenommen in die Hilfsschule am . . . . . 19 . .

I. Vor der Hilfsschulzeit.

(Unter Mitwirkung des Schularztes aufzustellen.)

a) Häusliche und wirtschaftliche Verhältnisse der Eltern: Wohnung, Familienleben, Ordnung und häusliche Zucht, Einkommen und Sorge des Vaters für die Familie, haushälterischer Sinn der Mutter und ähnliches.

b) Erbliche Belastung durch Geistesstörung, Nervenkrankheit, Syphilis, Tuberkulose, Trunksucht, Verbrechen der Eltern (Voreltern), Blutsverwandtschaft der Eltern, uneheliche oder voreheliche Geburt.

c) Zahl und Alter der Geschwister, ihre körperlichen und geistigen Regelwidrigkeiten.

d) Verlauf der Geburt; Ernährung und Pflege in den ersten Lebensjahren.

[Seite 2.)

e) Beginn und Verlauf
 des Zahnens.
 des Gehenlernens.
 der Sprachentwicklung.

f) Eigentümlichkeiten bei der Befriedigung der leiblichen Bedürfnisse, beim Spiel oder im Verkehr mit anderen Kindern.
g) Krankheiten und Gebrechen.
h) Unfälle.
i) Besuchte Schulen, Schuljahre mit genauer Zeitangabe.
k) Gutachten des bisherigen Schularztes und des früheren Lehrers, bzw. Hinweis auf Gesundheits- und Aufnahmebogen.
l) Kriminalität, gerichtliche Bestrafungen.

[Seite 3.] **II. Während der Hilfsschulzeit.**

1. Untersuchung und Prüfung bei der Aufnahme am . . . . und im 1. Vierteljahr nachher.

A. Unterſuchung durch den Hilfsschularzt.
- a) Allgemeine Körperbeschaffenheit und äußere Erscheinung; Sprache.
- b) Schädelmaß und Kopfbildung.
- c) Sinneswerkzeuge.
  - Auge.
  - Ohr.
  - Mundhöhle und Zähne.
  - Nase und Rachen.
  - Äußere Haut.
- d) Entartungszeichen und Entwicklungsabweichungen, Reste früherer Krankheiten.
- e) Geistige und körperliche Krankheitserscheinungen.

B. Prüfung durch den Hilfsschullehrer.
- a) Aufmerksamkeit und Interesse.
- b) Anschauungs- und Vorstellungsvermögen.
- c) Gedächtnis, Urteilsvermögen.

[Seite 4.]
- d) Sprache.
- e) Schulkenntnisse und Fertigkeiten:
  - Rechnen.
  - Lesen.
  - Schreiben.

C. Gefühls- und Willenstätigkeit.
(Zunächst vom Hilfsschullehrer auszufüllen.)

D. Äußerung des Hilfsschularztes zu B und C.

2. Entwicklung in der Hilfsschule.

A. Fortlaufende Beobachtungen; angewandte Mittel und ihr Erfolg.

Datum	Körperliche und geistige Entwicklung, Erziehung und Ausbildung
	1. Hilfsschuljahr. . . . . Klasse, ... Abteilung.

Der Hilfsschularzt . . . . . . D. Hilfsschullehrer . . . . .

[Seite 5.]

Datum	Körperliche und geistige Entwicklung, Erziehung und Ausbildung
	2. Hilfsschuljahr. . . . . Klasse, ... Abteilung.

Der Hilfsschularzt . . . . . . D. Hilfsschullehrer . . . . .

	3. Hilfsschuljahr. . . . . Klasse, ... Abteilung.

Der Hilfsschularzt . . . . . . D. Hilfsschullehrer . . . . .

Datum	Körperliche und geistige Entwicklung, Erziehung und Ausbildung
	4. Hilfsschuljahr. . . . . Klasse, ... Abteilung.

Der Hilfsschularzt . . . . . . D. Hilfsschullehrer . . . . .

[Seite 6.]

Datum	Körperliche und geistige Entwicklung, Erziehung und Ausbildung
	5. Hilfsschuljahr. . . . . Klasse, ... Abteilung.

Der Hilfsschularzt . . . . . . D. Hilfsschullehrer . . . . .

	6. Hilfsschuljahr. . . . . Klasse, ... Abteilung.

Der Hilfsschularzt . . . . . . D. Hilfsschullehrer . . . . .

	7. u. 8. Hilfsschuljahr. . . . . Klasse, ... Abteilung.

Der Hilfsschularzt . . . . . . D. Hilfsschullehrer . . . . .

[Seite 7.]

B. Jahreszeugnisse. (Für die Schulen, die Zeugnisse führen.)

Schuljahr . . .	19 /	19 /	19 /	19 /	19 /	19 /	19 /	19 /
Schulversäumnisse entschuld.								
Schulversäumnisse unentsch.								
Betragen								
Aufmerksamkeit .								
Fleiß								
Religion								
Anschauung . . .								
Sprache								
Lesen								
Rechtschreiben . .								
Schönschreiben . .								
Aufsatz								
Rechnen								
Erdkunde								
Geschichte								
Naturkunde . . .								
Zeichnen								
Handfertigkeit . .								
Handarbeit								
Gesang								
Turnen								

3. Entlassung aus der Hilfsschule.

a) infolge Überweisung nach . . . . am . 19 . Letzte Wohnung . . .
b) infolge beendigter Schulpflicht am . . . 19 . Letzte Wohnung . . .
c) Entlassungszeugnis nebst den Angaben für die Militärbehörde:
1. Körper- und Geisteszustand (durch den Hilfsschularzt festzustellen).
2. Urteil über Gedächtnis, Merkfähigkeit, Selbständigkeit im Denken und Handeln, Grad der Erwerbsfähigkeit, Orientierungsfähigkeit in der Umwelt.

[Seite 8.]

3. Leistungen in der Schule:
Religion.
Rechnen.
Lesen.
Mündlicher und schriftlicher Gedankenausdruck.
Charakter.

III. Nach der Hilfsschulzeit.

a) Fortbildungsschule.
b) Lebensberuf.
c) Sittliches Verhalten.
d) Militärpflicht.

Anmerkung: Der Personalbogen darf niemals dem Kinde oder einem seiner Angehörigen in die Hand gegeben werden. Von seinem Inhalt darf nur streng amtlich Gebrauch gemacht werden.

Erläuterungen zum Personalbogen für Hilfsschulen.

I. Vor der Hilfsschulzeit.

a) Häusliche und wirtschaftliche Verhältnisse der Eltern: Wohnung, Familienleben, Ordnung und häusliche Zucht, Einkommen, Sorge des Vaters für die Familie, haushälterischer Sinn der Mutter und ähnliches.

Da die häuslichen und wirtschaftlichen Verhältnisse der Eltern auf die körperliche und geistige Veranlagung einen großen Einfluß ausüben und vielfach an einer schlechten geistigen Entwicklung mit schuld sein können, so soll der Hilfsschullehrer durch persönliche Besuche oder zuverlässige Auskünfte mit Takt und Zartgefühl zu erfahren suchen, wie die Wohnung des Kindes beschaffen ist, vor allem, wie viele Räume die Familie bewohnt, wie viele Bewohner darin leben, wie groß die einzelnen Zimmer sind, wie es um Luft und Licht, sowie um das Schlaflager der einzelnen Familienglieder bestellt ist. In der Wohnung spielt sich das tägliche Leben der Familie ab. Wo ein geordnetes Familienleben und damit eine ernste häusliche Zucht herrscht, da ist der Schluß gerechtfertigt, daß die Eltern sich bis jetzt mit der Erziehung des Kindes rechte Mühe gegeben haben und ebenso für die Folgezeit der Förderung ihres Kindes durch die Hilfsschule das nötige Interesse entgegenbringen werden. Leider sieht es aber in vielen Familien anders aus. Häufig sind die Erwerbsverhältnisse der Eltern unserer Hilfsschüler recht traurig. Das Einkommen ist gering; es reicht kaum für die Befriedigung der allernotwendigsten Lebensbedürfnisse aus. Eine andauernde Krankheit oder der Tod des Vaters zwingt manchmal die Mutter zu harter Arbeit außerhalb des Hauses, so daß die Kinder sich selbst überlassen bleiben. Oft genug gebraucht aber auch der Mann einen großen Teil des verdienten Geldes für sich zu Tabak und Alkohol und läßt die Familie darben, oder aber die Frau weiß sich mit dem von ihrem Manne verdienten Lohne nicht einzurichten und versteht überhaupt nicht zu

wirtschaften. In beiden Fällen leidet die gesundheitsmäßige Erziehung des Kindes; es tritt Unterernährung ein mit all ihren Folgen, so daß das arme Kind an Körper und Geist verkümmert. Dazu gesellen sich dann oft noch Gleichgültigkeit und Interesselosigkeit, Mangel an Scham und Ehrgefühl, Unordnung und Unreinlichkeit. Das Kind wächst in Staub und Schmutz auf, seine Körperpflege und Kleidung wird vernachlässigt, allerlei häßliche Hautkrankheiten treten auf, ja oft genug wird es obendrein roh behandelt. Alles das übt eine schädliche Wirkung auf seine ganze Entwicklung aus, Grund genug, dafür zu sorgen, daß der Personalbogen eine eingehende, lebendige Schilderung des „Milieu", in dem das Kind aufgewachsen ist, enthält.

b) Erbliche Belastung durch Geistesstörung, Nervenkrankheit, Lues, Tuberkulose, Trunksucht, Verbrechen der Eltern (Voreltern).

Sollen hier wirklich brauchbare Anhaltspunkte gewonnen werden, so muß der Fragesteller, sei es nun der Hilfsschularzt, oder sei es der Hilfsschullehrer, neben dem rechten Takte auch die Fähigkeit besitzen, sich der Ausdrucks- und Denkweise der Leute, von denen er Auskunft wünscht, anzupassen. Die Art, wie diese Auskunft erteilt wird, gibt oft gute Anhaltspunkte zur Beurteilung des Wesens und der Charaktereigenschaften der Eltern und gestattet Rückschlüsse auf die Erziehung des Kindes. Jedenfalls sollte ein Urteil über den allgemeinen Eindruck, welchen nach dieser Richtung hin der Vater und die Mutter — denn möglichst sind beide auszufragen — machen, mit aufgezeichnet werden. Die Fragestellung soll ermitteln, ob in der Familie des Vaters oder der Mutter besondere Krankheiten vorgekommen sind. Insbesondere frage man nach Schwindsucht, schwerer Hautkrankheit (Lues), Nervenleiden, vornehmlich Epilepsie, eigentümlichen Charakteren (sog. Originalen), ob jemand aus der Familie in eine Irrenanstalt mußte oder durch Selbstmord endete, ob der eine oder andere stärker trunksüchtig sei usw. Trunksucht und besonders gerichtliche Bestrafung, sowie deren Gründe — Eigentums-, Roheits-, Sittlichkeitsvergehen — der Eltern und Voreltern werden häufig verschwiegen. Da wird es notwendig, an anderer Stelle Erkundigungen einzuziehen, so z. B. beim Armenpfleger, bei der Polizei, beim Geistlichen u. a. Nicht zu versäumen ist die Feststellung, ob etwa Blutsverwandtschaft zwischen den Eltern besteht oder Voreltern bestand. Auch den Grad der Schulbildung und des Schulerfolges bei den Eltern suche man, soweit dies möglich ist, zu ermitteln.

c) Zahl der Geschwister, ihre körperlichen und geistigen Abnormitäten.

Die wichtige Frage bedarf keiner besonderen Erläuterung; nur möge hierbei nicht vergessen werden, große Altersunterschiede zwischen Geschwistern aufzuzeichnen.

d) Verlauf der Geburt; Ernährung und Pflege in den ersten Lebensjahren.

Die Mutter soll hier Auskunft geben über ihren Zustand während der Schwangerschaft, ob besondere seelische oder körperliche Einflüsse in dieser Zeit auf sie eingewirkt haben, ob die Geburt natürlich verlief, ob sie lange dauerte, ob sie künstliche Hilfe, z. B. das Anlegen der Zange, erforderte, ob das Kind volle neun Monate ausgetragen war oder verfrüht zur Welt kam, ob etwa auch bei der Geburt der Geschwister sich schwerere Zufälle ereigneten, und ob einmal oder wiederholt Fehlgeburten vorkamen. Wichtig ist ferner die Feststellung, ob das Kind an der Brust oder künstlich ernährt wurde, ob ihm schon in den ersten Lebensjahren Alkohol oder andere Mittel zum Schlafen gegeben wurden, ob die ganze Ernährung und Pflege zu wünschen übrig ließ.

e) Beginn und Verlauf des Zahnens, des Gehenlernens, der Sprachentwicklung.

Die genaue Beantwortung dieser Frage durch die Mutter ist zur Beurteilung etwaiger Entwicklungshemmungen beim Kinder von grundlegender Bedeutung. Ein weiteres Eingehen hierauf erübrigt sich.

f) Eigentümlichkeit bei der Befriedigung der leiblichen Bedürfnisse, beim Spiel und Verkehr mit anderen Kindern.

Hier suche man zu ermitteln, in welchem Alter das Kind lernte, seine Bedürfnisse selbst zu befriedigen, oder ob in späterem Alter die Reinlichkeit zu wünschen übrig ließ, so daß Bettnässen während des Schlafes oder gar unwillkürliches Urinieren auch tagsüber noch längere Zeit bestand. Ebenso ist es wichtig zu wissen, wie stark das Gefühl für Reinigung des Körpers entwickelt war, wann das Kind von selbst und ausreichend sich früh morgens gewaschen hat, oder ob es dazu immer wieder ermahnt und getrieben werden mußte. Dabei ist allerdings in Betracht zu ziehen, inwieweit die Mutter selbst ihrem Kinde ein schlechtes Beispiel von Unreinlichkeit und Verwahrlosung bietet. Ferner ist zu erfragen, wann und wie das Kind sich selbst hat anziehen gelernt, ob es beim Essen und Trinken manierlich oder bei all diesen Bewegungen unbeholfen war.

Die geistige und sittliche Befähigung offenbart sich schon recht früh im kindlichen Spiele, für sich allein, mit Spielsachen oder gemeinsam mit anderen Kindern. Das geistig gesunde Kind verfügt schon im ersten Lebensjahre über die Koordination des Fassens und Greifens, ferner schon im vorschulpflichtigen Alter über die Fähigkeiten, sich beim Spiel auszudenken und im Spiele die Illusion zu haben, als wenn es die Wirklichkeit wäre. Das schwachgeistige Kind erlangt diese Fähigkeiten entweder gar nicht oder viel später und dann auch nur mangelhaft. Es hat oft nicht einmal den Trieb, nachzuahmen, was ihm im Spiel gezeigt wird; sein Spiel ist nichtssagend, unbeholfen, regellos, zerstörend, es erstreckt sich zudem meist nur auf eine und dieselbe mechanische Tätigkeit, weil ihm eben die Kombinationsgabe fehlt. Daher ist von Belang, zu wissen, ob das Kind beim Spiele und überhaupt im Verkehr mit den Altersgenossen hervorstechende Eigentümlichkeiten zeigte, ob es zänkisch, unverträglich, jähzornig, gewalttätig und grausam oder umgekehrt scheu, stumpf, auffällig linkisch und plump war, ob sein Wesen im allgemeinen Spiel gleichgültig und hindämmernd oder aufgeregt, unnatürlich ausgelassen, unüberlegt handelnd war, ob es überhaupt mit anderen Kindern zu spielen verstand und auf Grund der bewußten Selbsttäuschung Ausdauer im gemeinsamen Spiel besaß oder stets etwas Neues spielen wollte, ob es geschlechtliche Regungen beim Spiel zeigte, und ob es durch sein eigentümliches Benehmen den Spielgenossen Anlaß zu allerhand Neckereien bot.

g) Krankheiten und Gebrechen. h) Unfälle.

Die Angaben über frühere Erkrankungen oder erlittene Unfälle des Kindes suche man möglichst genau nach Zeit, wie nach Umfang und Art der Erkrankung oder des Unfalls zu ermitteln, da nicht selten gerade hier der Ursprung der geistigen Minderwertigkeit zu suchen ist. Von Krankheiten kommen insbesondere in Betracht: Krämpfe, Lähmungen, Rachitis, Veitstanz, Blasenschwäche, ferner Augenkrankheiten, Ohrenfluß, Mittelohrentzündung und Erscheinungen von Hirnerkrankungen nach schwerem Scharlach und anderen Infektionskrankheiten, adenoide Wucherungen im Nasenrachenraum und andere. Von Unfällen sind vor allem solche wichtig, welche geeignet waren, eine Erschütterung des Gehirns hervorzurufen oder sonstwie das Nervensystem in Mitleidenschaft zu ziehen, wie Kopfverletzungen (Steinwurf, Sturz), besonders wenn sie Bewußtlosigkeit im Gefolge hatten.

i) Besuchte Schulen,
Schuljahre mit genauer Zeitangabe.

Mit der Aufnahme des Kindes in die öffentliche Volksschule beginnt für seine Beurteilung ein neuer Abschnitt. Aus der Dauer seines Aufenthalts in einzelnen Klassen der Schule läßt sich ein weiterer und sicherer Schluß auf den Grad und die Art seiner geistigen Minderwertigkeit ziehen. Darum ist es nötig, daß hier das Datum verbucht wird, an welchem das Kind in die Volksschule aufgenommen wurde, ob es ein oder mehrere Male wegen körperlicher Schwäche zurückgestellt worden ist, wieviel Schuljahre es zurückgelegt und wie lange es gebraucht hat, um das Ziel des ersten Schuljahres, das des zweiten usw. zu erreichen, oder wie lange es in der ersten, zweiten usw. Abteilung zugebracht hat, ohne das Ziel zu erreichen. Wo anstatt der Schuljahre die Klassen und Abteilungen angegeben werden, muß aus den Aufzeichnungen ersichtlich sein, wie viele aufsteigende Klassen die besuchte Schule hatte.

k) Gutachten des bisherigen Schularztes und früheren Lehrers bzw. Hinweis auf die Gesundheits- und Aufnahmebogen.

Wenn in der Volksschule ein Gesundheitsbogen für jeden Schüler angelegt und fortlaufend geführt wird, so lege man diesen Bogen einfach in den Personalbogen und verweise unter k darauf, ebenso den Bogen, der die Angaben des früheren Lehrers für die Aufnahme in die Hilfsschule enthält (Überweisungsbogen). Sind aber diese Formulare nicht vorhanden, so ist sowohl das Gutachten des bisherigen Schularztes, als auch das des früheren Lehrers über das Kind unter dieser Abteilung einzutragen.

II. Während der Hilfsschulzeit.

Untersuchung und Prüfung bei der Aufnahme am ... und im ersten Vierteljahr nachher.

Bei dem Eintritt des Kindes in die Hilfsschule sollen Hilfsschularzt und Hilfsschullehrer sich ein möglichst genaues Bild von seinem körperlichen und geistigen Zustande zu verschaffen suchen durch eigene eingehende Untersuchung und Prüfung unter Zuhilfenahme der früheren Angaben. Vor allem soll an dieser Stelle das Abnorme, die Entwicklung des Kindes Hemmende und Störende in Körper und Geist, hervorgehoben werden. Da dies nicht alles am Tage der Aufnahme und auch noch nicht in den ersten Tagen nachher erforscht werden kann, so kann das erste Vierteljahr dazu verwendet werden, nach den unten angedeuteten Punkten in freier Darstellung eine klare Diagnose des körperlichen und geistigen Standpunktes niederzulegen, damit auf Grund dieser Aufzeichnungen nunmehr die anormale Individualität des Hilfsschülers in Erziehung und Unterricht durch geeignete Maßnahmen behandelt werde. Die Erläuterungen für die Punkte II A, B und C sind deshalb so ausführlich gestaltet worden, weil sie auch die Richtungslinien angeben sollen für die spätere Beurteilung des Hilfsschülers während seines Aufenthaltes in der Hilfsschule.

A. Körperzustand. (Vom Hilfsschularzte auszufüllen.)

Die körperliche Untersuchung eines Hilfsschülers ist in mancher Beziehung anders zu gestalten als die eines Volksschülers. Sie ist auch wesentlich schwieriger — das gilt namentlich für die Untersuchung der Sinnesorgane — überall da, wo eigene Angaben des zu Untersuchenden erforderlich werden. Zahlreiche Hilfsschüler antworten bei der ersten Untersuchung auf die an sie gerichteten Fragen überhaupt nicht oder die Antworten zeugen von einem so geringen Verständnis, daß keine Schlüsse daraus gezogen werden können. Hier wird es erst durch eine längere Dauer der Hilfsschulzeit und Hilfsschulerziehung möglich, zuverlässigere Angaben zu erhalten.

a) Allgemeine Körperbeschaffenheit und äußere Erscheinung.

Dieser Punkt bedarf keiner Erläuterung; die obengenannten Schwierigkeiten spielen bei der Beurteilung der allgemeinen Körperbeschaffenheit und äußeren Erscheinung keine Rolle.

b) Schädelmaße und Kopfbildung.

Von den Schädelmaßen hat im wesentlichen nur die Feststellung des größten Schädelumfanges — horizontal um Stirn und weiteste Ausbuchtung des Hinterhauptes nach hinten gemessen — einen Wert für die Beurteilung des Schwachsinns. Beträgt der Schädelumfang 48 cm oder weniger, so ist Mikrocephalie vorhanden und die Bildungsfähigkeit stets stark beschränkt.

Die anderen Schädelmaße — größte Länge und Breite und deren Verhältnis zueinander, der Kinn- und Hinterhauptdurchmesser u. a. haben nur anthropologisches Interesse und sind für die Beurteilung des Hilfsschülers ohne irgendwelchen Belang.

Anders ist es mit der Beschreibung der Kopf- und Schädelform. Hier gibt es zahlreiche Abweichungen von der Norm und besondere Eigentümlichkeiten — abnorm niedrige und fliehende Stirn, starke Asymmetrien im Bau des Schädels, sowie insbesondere die mannigfachen Formveränderungen infolge von Rachitis und zeitweilig in früher Jugend bestandenem Hydrocephalus — welche die volle Aufmerksamkeit des untersuchenden Arztes erfordern und daher auch im Personalbogen besonders aufzuzeichnen sind. Das Festhalten bemerkenswerter Formveränderungen des Kopfes und des Schädels durch die Photographie, welche dauernd dem Personalbogen beizulegen ist, kann nur empfohlen werden.

c) Sinnesorgane.

Am meisten macht sich der Mangel an Intelligenz fühlbar bei der Untersuchung der Sinnesorgane. Man wird sich hier häufig damit begnügen müssen, verminderte Leistungsfähigkeit nach dieser oder jener Richtung festzustellen, ohne den Grad der Funktionsstörung genau bestimmen zu können.

1. Auge.

So ist die Prüfung des Gesichtssinnes außerordentlich erschwert, wenigstens bei den neuaufgenommenen Hilfsschülern und auch noch in den ersten Hilfsschuljahren, durch den Mangel des sicheren Wiedererkennens von Buchstaben und Ziffern. Auch bei den für Analphabeten hergestellten Sehtafeln, wo anzugeben oder mit Daumen und Zeigefinger zu zeigen ist, ob sich ein Winkel nach oben oder unten, nach rechts oder links öffnet, oder wie die Zinken eines E-förmigen Zeichens stehen, scheitert die genauere Prüfung an der Verständnislosigkeit der Kinder. Am ehesten lassen sich noch wenigstens oberflächliche Ergebnisse dadurch erzielen, daß man an die Tafel kleine Punkte (3 bis 4), an einer anderen Stelle eine Gruppe von kleinen Kreuzchen, Kreisen, Sternen u. dergl. anmalt und bei Normalsichtigen die Grenzen feststellt, wo diese Zeichen noch gut erkennbar sein mußten. So gelingt es zunächst wenigstens stärkere Grade von Schwachsichtigkeit oder von Kurzsichtigkeit festzustellen, so daß im Unterricht darauf entsprechende Rücksicht — Platz vorne, nahe der Schultafel usw. — genommen werden kann. Genauere Sehprüfungen lassen sich dann auf ein späteres Schuljahr verschieben.

Wichtig ist bei Hilfsschülern die Prüfung des *Farbensinnes*, nicht als ob Hilfsschüler in größerer Verhältniszahl farbenblind seien als vollsinnige Volksschüler. Im Gegenteil wird man bei der Vornahme von Proben mit Wollfäden oder Papierstreifen in den verschiedenen Abschattierungen, zu denen das passende Gegenstück zu suchen ist, das Farbenunter-

scheidungsvermögen meist ziemlich gut entwickelt finden, dagegen fehlen den Hilfsschulkindern oft für die einfachsten Farbentöne, für blau, grün und gelb die unterscheidenden Farbenbezeichnungen. Nur ein Bruchteil der neuaufgenommenen Hilfsschüler kennt die Bezeichnung „braun" oder „grau"; daß einer von ihnen „rosa" oder „lila" kennt, ist eine ganz seltene Ausnahme. Hat also die Prüfung des Farbensinnes wenig Wert zur Ermittlung von Farbenblindheit, weil solche bei Hilfsschülern nicht häufiger vorzukommen scheint als auch bei Volksschülern, so ist die Ermittlung des Besitzes an Farbenbezeichnungen um so mehr eine wichtige Art der Intelligenzprüfung und als solche hochbedeutsam. Bei diesen Prüfungen wird man die äußeren Erkrankungen des Auges erkennen und bewerten.

2. Ohr.

Die Feststellung etwaiger Schwerhörigkeit ist für die Beurteilung eines Hilfsschülers von außerordentlicher Wichtigkeit. Auch hier wird man sich zunächst mit der einfachsten Art der Prüfung begnügen müssen, indem man feststellt, in welcher Entfernung — abwechselnd auf dem rechten oder linken Ohr — Flüsterstimme verstanden wird. Man läßt am besten die Kinder einzelne Ziffern mit Flüsterstimme, aus der Entfernung von 6 m vorgesprochen, nachsprechen. Wird die Flüsterstimme nicht verstanden, so verringere man die Entfernung. Die Verhältniszahl der Schwerhörigen ist bei Hilfsschülern stets weit größer als bei vollsinnigen Schülern; insbesondere häufig ist verminderte Hörfähigkeit bei Kindern mit Sprachfehlern. Der Nachweis vorhandener Schwerhörigkeit bedingt nicht nur, daß der Hilfsschullehrer auf das Gehörleiden Rücksicht nimmt (Platz in einer der vordersten Bänke usw.), sondern fordert auch dazu auf, der Ursache des Gehörleidens nachzugehen und das Kind daraufhin genauer zu untersuchen.

3. Mundhöhle und Zähne.

4. Rachen und Nase.

Hier ist für Hilfsschulkinder ganz besonders im Auge zu behalten, inwieweit Erkrankungen und Anomalien der Mundhöhle mit den Zähnen, der Rachen- und Nasenhöhle im Zusammenhang stehen mit Sprachfehlern oder mit Schwerhörigkeit. Hat man doch adenoide Wucherungen der Schleimhaut der Nasenrachenhöhle und dadurch veranlaßte Schwerhörigkeit in ursächliche Beziehung gebracht zur geistigen Minderwertigkeit.

5. Äußere Haut.

Über die schulärztliche Untersuchung der äußeren Haut ist besonderes nicht zu bemerken, nur sei darauf aufmerksam gemacht, daß nicht selten Überempfindlichkeit der Sinnes- und Gesichtsnerven und übermäßig gesteigertes Schmerzgefühl (Hyperästhesie und Hyperalgesie) festzustellen sein wird.

d) Krankheitserscheinungen.

Von den vielgestaltigen Krankheitserscheinungen seien für den untersuchenden Arzt wegen ihres Zusammenhanges mit der geistigen Minderwertigkeit besonders hervorgehoben alle Anomalien auf dem Gebiete des Nervensystems (Reflexe, Sensibilität, Motilität), sowie die Überreste von früherer Rachitis. Auch letztere ist bei den Hilfsschülern häufiger als bei den Normalvolksschülern. Infolgedessen findet man bei Hilfsschülern eine entsprechend größere Zahl von Kindern mit Schwäche der Rückenmuskeln, Asymmetrie des Rumpfskeletts, Verbiegung der Wirbelsäule usw. In manchen Fällen dieser Art ist zeitiges Eingreifen notwendig, um Verkrüppelung zu verhüten.

e) Entartungszeichen und Entwicklungsanomalien.

Die sogenannten Entartungszeichen kommen häufig auch bei normalen vollsinnigen Kindern vor und dürfen in ihrer Bedeutung nicht überschätzt

werden, es sei denn, daß sie gehäuft bei demselben Kinde vorhanden sind. Immerhin ist ihre Aufzeichnung, besonders die der Entartungszeichen an Schädel und Gesicht von Interesse.

Wichtiger sind in ihrer Beziehung zum Schwachsinn die Entwicklungsanomalien, namentlich dann, wenn es sich um die Gesamtentwicklung des Körpers handelt. Zahlreiche Erhebungen an verschiedenen Orten und in verschiedenen Ländern haben uns gelehrt, daß die durchschnittliche Entwicklung der Kinder je nach den Verschiedenheiten der Rasse, je nachdem es sich um eine Großstadt oder eine Mittelstadt handelt usw., bei weitem nicht überall die gleiche ist. In Städten mit geregeltem schulärztlichen Dienst, wo auch in allen Schulklassen regelmäßig und stets zu gleichem Zeitpunkt Messungen und Wägungen aller Schulkinder stattfinden, ist es von großem Wert, die durchschnittliche Entwicklung der Knaben und Mädchen im Schulalter von 8 bis 14 Jahren ziffernmäßig genau festzustellen und in einer Kurve aufzuzeichnen. Man hat dadurch ein sicheres Vergleichsmittel zur Hand, um den Umfang von Abweichungen in der Entwicklung richtig einzuschätzen.

Hemmungen in der körperlichen Entwicklung, so daß ein Kind in bezug sowohl auf die Körperlänge, als auch in bezug auf das Körpergewicht erheblich zurückbleibt hinter den entsprechenden Maß- und Gewichtsziffern der gleichaltrigen Kinder des Ortes, sind bei Hilfsschülern sehr häufig. Es besteht dann in gleicher Weise ein Zurückbleiben wie in der körperlichen, so auch in der geistigen Entwicklung, ein Verharren gewissermaßen auf einer früheren Kindheitsstufe.

Es darf aber nicht übersehen werden, daß auch das Gegenteil vorkommt, d. h. ein überstarkes Längenwachstum, wie auch eine abnorme Zunahme des Körpergewichts. Solches überstarke (oder Riesen-) Wachstum, das sowohl das Knochengerüst, wie auch die Muskulatur, zuweilen nur letztere betrifft, ist zweifellos eine krankhafte oder doch abnorme Erscheinung, was sich auch darin kundgibt, daß bei solchen übergroßen oder überschweren Kindern nicht selten geistige Minderwertigkeit besteht. Auch zur richtigen Wertung solcher Fälle ist die Fertigung einer Kurve der normalen, d. h. durchschnittlichen Längen- und Gewichtszunahme, für den betreffenden Ort notwendig.

B. Geisteszustand. (Vom Hilfsschullehrer auszufüllen.)

a) Aufmerksamkeit und Interesse.

Aufmerksamkeit und Interesse sind die Grundbedingungen aller Geistesbildung; Hemmungen der Aufmerksamkeit, wie sie bei allen neu aufgenommenen Hilfsschülern vorkommen, erschweren sie. Daher müssen diese bei der Intelligenzprüfung nach der Aufnahme so genau wie möglich bestimmt werden. Es ist demnach festzustellen, ob der Hilfsschüler stille sitzen und sich beherrschen kann, um aufmerksam zu sein, ob er die Organe der höheren Sinne — Auge und Ohr — auf Dinge und Werte zu richten vermag, ob er leicht, schwer oder gar nicht zur Aufmerksamkeit zu bewegen ist; wie sein Gesichtsausdruck dabei ist, ob die Reize stark oder schwach sein müssen, ob er längere Zeit aufmerken kann, oder ob er leicht ermüdet, abschweift, träumerisch, zerfahren, zerstreut ist, ob er immer gleichmäßig oder unbeständig aufmerkt oder ob irgendein Interesse seine Aufmerksamkeit fördert, ob ein Unterrichtsfach ihn mehr interessiert als andere, wie er sich beim Darbieten von neuen Stoffen verhält, ob er im Spiele aufmerksam ist, oder ob er auch sogar dabei Unlust und Unfähigkeit zum Aufmerken zeigt.

Krankheiten der Sinnesorgane, Muskelunruhe und andere körperliche Gebrechen aller Art, Bewußtseinsstörungen, selbst kleines Unbehagen, Witterungseinflüsse, häusliche Verhältnisse u. a. hemmen vielfach die Aufmerksamkeit des Hilfsschülers, deshalb müssen etwa vorhandene zeitweilige sowie dauernde, durch Krankheitsempfindungen u. dgl. hervorgerufene Störungen gleichfalls Aufnahme finden.

b) Anschauungs- und Vorstellungsvermögen.

Die Prüfung des Anschauungsvermögens erstreckt sich an erster Stelle auf die Leistungen betreffs der Auffassung der einzelnen Sinne, einzeln und im Vergleich zueinander durch Unterscheiden von Gegenständen in natura, sowie auf dem Einzel- und Gruppenbilde, von Formen, Farben (vergl. A c 1), Stoffen, Tönen, Zahlengrößen, von Tätigkeiten und Eigenschaften durch einen oder mehrere Sinne, besonders auch, wo es geht, durch den Geruchs-, Geschmacks-, Haut- oder Muskelsinn. Auch suche man zu erfahren, wie der Hilfsschüler sich bei neu dargebotenen Anschauungen verhält, ob er sie überhaupt nicht oder nur unklar, unbestimmt, lückenhaft oder gar falsch auffaßt, durch welche Sinne er gut oder schlecht aufnimmt, nach welcher Seite hin seine Auffassungsgabe minderwertig ist.

Bezüglich seines Vorstellungsvermögens soll ermittelt werden, ob er Vorstellungen von seiner eigenen Person, von anderen Personen und Dingen seiner näheren und weiteren Umgebung besitzt, ob er Orts-, Raum- und Zeitvorstellungen hat, wie sein Vorstellungsablauf vonstatten geht, auf welche Weise sich bei ihm die Vorstellungen am leichtesten wieder wecken lassen, ob sich die neu eintretenden Vorstellungen gar nicht, mit großer Mühe und nur, wie es bei kleinen Kindern der Fall ist, mit den alten verbinden, und ob er an Zwangsvorstellungen leidet.

c) Urteilsvermögen, Gedächtnis.

Das logische Denken, das sich im Bilden von Begriffen, Urteilen und Schlüssen zeigt, steht bei dem aufgenommenen Hilfsschüler auf sehr tiefer Stufe, wenn überhaupt bei ihm von einem solchen die Rede sein kann. Um seine Schwächen nach dieser Richtung hin einigermaßen genauer kennen zu lernen, ist festzustellen, ob das Kind nur Wortbegriffe besitzt oder ob es mit der Sache das richtige Wort und mit dem Wort den richtigen Begriff verknüpft, ob es Befehle mit leichten Begriffen ausführt, ob es Fragen nach Gattung, Art und Unterschiede beantwortet, ob es gleiche, ähnliche, verschiedene Merkmale an zwei Gegenständen aufzuzählen vermag, ob es die wesentlichen Merkmale eines Dinges und einen Gegenstand nach einer Beschreibung erkennt, ob es leichte abstrakte Begriffe, wie gehorsam, fleißig, mehr, weniger u. a. kennt.

Bei der Prüfung der Urteilskraft wird man untersuchen, ob der Hilfsschüler überhaupt seine Aufmerksamkeit auf seine inneren Geistesvorgänge richten und überlegen kann, ob er selbständig zu arbeiten vermag, ob er in seinem beschränkten Vorstellungskreise logisch richtig urteilt oder ob er überhaupt eine schwache Urteilskraft hat, die falsch, schief, unsicher, verlangsamt arbeitet, oder bei gewissen falschen Urteilen krankhaft verharrt, ob er Urteile bloß nachgeplappert und gedächtnismäßig hergeleiert hat, oder ob er auch neue zu bilden vermag.

Das Schlußvermögen mit seinen mannigfachen Schwächen offenbart sich, wenn ein solches vorhanden ist, durch Fragen nach Objektsbeziehungen, Ursache und Wirkung, Zweck und Wert der Dinge, ferner durch die Art und Weise, wie kleine, leichte Erzählungen verstanden und die Pointen herausgefunden, wie die Hauptsachen, die Beweggründe der handelnden Personen, die Folgen ihrer Handlungsweise und der Zusammenhang einer bildlichen Darstellung erfaßt und dabei die gelernten Begriffe und Urteile verwendet werden. Gute Dienste bei dieser Prüfung der Assoziationsfähigkeit leisten auch Legespiele, der Demoorsche Versuch der optischen Muskeltäuschung, sowie Assoziationsversuche mit leichten Reizwörtern.

Die Ermittelungen über die Phantasie, die zumeist ganz darniederliegt oder krankhaft gesteigert ist, erstrecken sich auf ihre Existenz überhaupt, auf ihre Eigenschaften und Auswüchse, besonders auch darauf, ob eine phantastische Lügesucht vorhanden ist, und auf welche Dinge sie in krankhafter Weise gerichtet ist. Das Spiel allein, mit Spielsachen und mit anderen

Kindern (vgl. I f), das Verhalten des Schülers beim Erzählen von Märchen, gelegentliche Schilderungen von Selbsterlebtem, sowie starke Neigung zum Träumen geben auch manche Fingerzeige für die Erkennung des abnormen Phantasielebens.

Die Anomalien des Gedächtnisses werden kund bei Erforschung der Art und Weise, wie sich der Hilfsschüler früherer Ereignisse und Vorgänge erinnert, ob er eine Person oder einen Gegenstand, den er vor längerer Zeit gesehen hat, wiedererkennt, ob er vergeßlich ist, ob er sich besinnen kann; wie ferner seine Merkfähigkeit für neu dargebotene Stoffe: Bilder, Buchstaben, Geldmünzen, Zahlenreihen und Reihen zusammenhangloser Wörter, für Sätze und ihren Inhalt, für kleine Sprüche, für Lieder ohne und mit Melodie beschaffen ist, ob das mechanische Gedächtnis überwiegt, nach welcher Richtung (Formen, Zahlen u. a.) sein Gedächtnis einseitig hervortritt oder auffallend schwach ist, wie er Bestellungen ausführt usw.

d) Sprache.

Die Prüfung der Sprache ist von besonderer Wichtigkeit für die weitere Ausbildung, sowohl was die Sprachauffassung, als auch was die Sprachfertigkeit betrifft. Deshalb muß untersucht werden, ob das Hilfsschulkind Laute, Silben, Wörter, Sätze auffaßt und nachsprechen kann, oder ob es stumm oder hörstumm ist, welche Laute — Verschluß-, Reibe-, Nasallaute — des ersten, zweiten und dritten Artikulationsgebietes und welche Lautfolgen es gar nicht oder falsch bildet und aus welchem Grunde, der allerdings sich oft schon aus den Angaben des Hilfsschularztes unter II A c ergibt, ob es tonlose Sprechbewegungen nachahmen kann, welche Geschicklichkeit überhaupt seine Sprechmuskulatur besitzt, ob es genannte Gegenstände zeigen, gehörte Befehle ausführen kann, ob es seine Gedanken grammatisch oder in welcher Form agrammatisch ausdrückt, ob seine Sprache verlangsamt, geschwätzig, leise, echolalisch ist, ob es poltert oder stottert und in welcher Weise.

e) Schulkenntnisse und Fertigkeiten.

Die Prüfung der Schulkenntnisse und Fertigkeiten gibt allein kein treffendes Bild von dem abnormen geistigen Standpunkt des Hilfsschülers, aber sie ist dennoch nötig, um es zu vervollständigen. Sie beginnt am zweckmäßigsten mit schwierigen Fragen aus den verschiedenen Fächern und geht, wenn diese nicht beantwortet werden können, stufenmäßig zu immer leichteren bis zu den allerleichtesten hinunter. Nach diesem Grundsatze prüfe man

1. im Rechnen

zunächst an Aufgaben ohne jede Veranschaulichung, dann an denselben Aufgaben ohne direkte Anschauung, aber mit Benennung der gegebenen Zahlen (5 Nüsse, 8 Äpfel) und zuletzt an denselben Aufgaben mit direkter Veranschaulichung, und zwar zuerst im Zahlenkreise von 100 bis 20, Addition, Subtraktion, Einmaleins, Zweisatz, darauf im Zahlenkreise von 20 bis 10, dasselbe dann im Zahlenkreise von 10 bis 5, Addition, Subtraktion, Auffassung der Zahlen, dann im Zahlenkreise von 5 bis 2, Addition, Subtraktion, Auffassung der Zahlen, zuletzt Auffassung der Vielheit und Einheit.

2. Im Lesen

wird, indem man auch immer von der größeren Schwierigkeit ausgeht, nacheinander festgestellt, welche großen, welche kleinen Druckbuchstaben, welche großen, welche kleinen Schreibbuchstaben das Kind nicht sofort kennt, ob es eine größere Anzahl von den gelernten Lauten oder nur vier, drei, zwei Laute, oder gar keine zusammenfassen kann, und zwar wiederum zuerst von der Tafel und dann nach dem Gehör, ob es gelesene Wörter und Sätzchen versteht.

3. Im Schreiben

muß der Hilfsschullehrer, gleichfalls vom Schweren zum Leichten schreitend, untersuchen, ob es kleine Sätze, Wörter mit Anders- oder nur mit phonetischer Schreibweise, zweilautige Verbindungen, einzelne Laute — Vokale und Konsonanten, — nach Diktat schreiben kann, welche Buchstaben der großen, der kleinen Schreibschrift es **nicht** nachzubilden vermag, wie es die anderen nachbildet (Schriftprobe), ob es mit der rechten oder linken Hand Spiegelschrift schreibt, ob es beim Schreiben zittert, und ob es wegen Lähmung oder unvollkommener Bildung der rechten Hand mit der linken schreiben muß.

C. Gefühls- und Willenstätigkeit.

Das Gefühlsleben des Hilfsschülers äußert sich oft in anormaler Weise, nicht selten steht es auf ganz niedriger Stufe. Bezüglich seiner Gemütsverfassung im allgemeinen ist vor allen Dingen festzustellen, ob seine ganze Stimmung apathisch, gemütsstumpf, verstimmt, traurig, mißmutig oder erethisch, empfindlich, reizbar, schnell wechselnd, launisch, krankhaft heiter ist, wie sie sich durch den physiognomischen Ausdruck oder sonstige körperliche Begleiterscheinungen kennzeichnet, ferner in bezug auf die verschiedenen Arten seiner Gefühle, welche Eindrücke Schmerzen, Essen und Trinken, sinnliche Genüsse anderer Art hervorrufen, ob er Unlust am Lernen, Gleichgültigkeit gegen eine richtige Antwort oder eine gelungene Arbeit an den Tag legt, ob er neugierig, vorwitzig, heuchlerisch oder verlogen ist, ob er Freude an Blumen, an schönen Bildern, am Gesang, an Ordnung und Reinlichkeit hat, ob er Gefühl für Recht und Unrecht, Ehr- und Schamgefühl besitzt, ob er zur Absonderung neigt, scheu, zurückhaltend, furchtsam, ohne Selbstvertrauen oder egoistisch, rechthaberisch, unverträglich, angeberisch, neidisch, schadenfroh, jähzornig, roh, zerstörungssüchtig und tierquälerisch, ob Wutausbrüche bei ihm vorkommen, ob er durch Vorstellungen seine Gefühle zurückzuhalten vermag, welchen Einfluß Stimmung und Gefühle auf den Vorstellungsablauf haben.

Intellektuelle Minderwertigkeit und ein schwacher oder abnormer Wille sind fast immer miteinander verbunden, und da der letzte sich am deutlichsten in den Handlungen ausprägt, so suche man zu erfahren, wie der Hilfsschüler sich überhaupt zum Handeln stellt, ob er nur gezwungen zum Arbeiten zu bewegen ist, ob Vorstellungen ihn dazu antreiben, ob er sofort oder nur nach längerem Zögern an eine aufgegebene Arbeit geht, ob er langsam, hastig, zaghaft, ohne Ausdauer arbeitet, ob er bei der Arbeit schnell erschlafft, ob sein Arbeiten mechanisch oder mit Überlegung geschieht, ob er bei der Arbeit sein Ziel im Auge behält, wie das Ende einer Arbeit im Vergleich zum Anfang ausfällt, ferner ob er bei seinem Tun und Lassen die Fähigkeit zeigt, nach moralischem Bewußtsein zu handeln, in welcher Beziehung seine moralische Widerstandsfähigkeit zu seiner intellektuellen Schwäche steht, wie sein ganzes Gebahren ist, besonders wenn er sich unbeachtet weiß im Spiel, auf dem Schulwege, allein oder mit anderen zusammen, ob er den Einwirkungen des Erziehers gar nicht oder nur schwer zugänglich ist, ob er sich ihnen gegenüber ungehorsam verhält aus Unverstand, Vergeßlichkeit, krankhaftem Eigenwillen oder Böswilligkeit, ob er den Befehl schnell oder langsam, richtig ausführt, ob er unzufrieden und mürrisch ist, wenn er etwas tun soll, ob er sich überhaupt gewöhnen läßt, welchen Einfluß Verführer auf sein Handeln haben, in welcher Weise sein Körperzustand und sein Gefühlsleben auf das Wollen einwirken, ob er Neigung oder Hang zum Träumen, Stehlen, Betteln, Vagabundieren hat, ob andere abnorme Richtungen im Wollen, wie sexuelle Triebe, Handlungsstörungen, Haltungsanomalien, Grimassen, Mitbewegungen, plötzliche impulsive Affekt- und Zwangshandlungen vorhanden sind, ob er als moralisch schwachsinnig zu bezeichnen ist.

III. Entwicklung in der Hilfsschule.

A. Fortlaufende Beobachtungen; angewandte Mittel und ihr Erfolg.

In diese Rubriken ist im Laufe des Schuljahres, und zwar jedesmal mit genauer Datumsangabe alles einzutragen, was die einzelnen in Betracht kommenden Faktoren — Hilfsschularzt und Hilfsschullehrer — an dem Kinde wahrnehmen und von seinen Verhältnissen erfahren. Fortlaufend sind neben den körperlichen Befunden, welche die Veränderungen im Wachstum und Körpergewicht, solche in etwa vorhandenen Krankheiten und neu aufgetretenen Krankheiten, ev. auch deren Therapie darstellen, Einflüsse und Vorfälle körperlicher, häuslicher und anderer Art festzulegen, die hemmend oder fördernd auf Geist, Gemüt und Willen eingewirkt haben, auffällige Veränderungen im Wesen des Kindes, Dispositionsschwankungen, ferner die in Erziehung und Unterricht angewandten eigenartigen Mittel, sowie deren Erfolg.

Am Schlusse jedes Schuljahres muß auf alle Fälle aufgezeichnet werden, ob und inwieweit der Hilfsschüler gegen das Vorjahr gefördert worden ist, und zu diesem Zwecke sein jeweiliger Standpunkt sowohl in körperlicher Hinsicht durch den Arzt, wie betreffs seiner geistigen Fähigkeiten im allgemeinen, als auch bezüglich seiner Schulkenntnisse und Fertigkeiten im besonderen (vgl. Untersuchung und Prüfung bei der Aufnahme A, B, C) durch den Hilfsschullehrer, und zwar in freier Darstellung, gekennzeichnet werden.

B. Jahreszeugnisse.

Wo in einer Hilfsschule Zeugnishefte mit einfachen Zensuren für die Hilfsschüler eingeführt sind, da werden auch letzte unter Berücksichtigung des oben niedergelegten Befundes eingetragen.

C. Entlassung aus der Hilfsschule.

a) Infolge Überweisung.

Bei Überweisung eines Hilfsschülers in eine andere Schule oder Anstalt wird der Personalbogen dem Überweisungsscheine beigefügt, aber niemals dem Kinde oder einem seiner Angehörigen in die Hand gegeben.

b) Infolge beendeter Schulpflicht.

Wenn auch aus den Aufzeichnungen in den einzelnen Hilfsschuljahren die körperliche, geistige und sittliche Beschaffenheit des Hilfsschülers und aus denen des letzten Hilfsschuljahres sein Körper- und Geisteszustand bei seiner Schulentlassung erkannt werden kann, so ist es doch mit Rücksicht auf die Militärpflicht eines Knaben und die vielen anderen Fälle, in denen nach der Entlassung eines Hilfsschülers durch eine Behörde von der Hilfsschule ein Zeugnis über ihn eingefordert wird, empfehlenswert, seine Körper- und Geistesverfassung bei der gesetzlichen Entlassung aus der Schulpflicht nach den unter C angegebenen Stichworten in knapper, aber treffender Form, die ein klares Bild von seiner Individualität entwirft, aufzuzeichnen. Von besonderer Wichtigkeit sind hier die Angaben, ob der entlassene Hilfsschüler eine ausgesprochene Anlage zu einem bestimmten Berufe hat, ob er voll, teilweise oder garnicht erwerbsfähig erscheint, und ob er kriminelle Neigungen hat. Wünschenswert ist es, wenn hier vom Arzte die diesbezügliche Diagnose eingefügt wird.

IV. Nach der Hilfsschulzeit.

A. Fortbildungsschule. B. Lebensberuf. C. Sittliches Verhalten. D. Militärpflicht.

Diese Punkte werden sich nicht immer so genau und ausführlich be-

handeln lassen wie die früheren; es muß aber das Bestreben eines jeden Hilfsschulerziehers sein, den Hilfsschüler auch nach der Hilfsschulzeit möglichst im Auge zu behalten und das, was er über ihn erfährt, auch sorgfältig einzutragen, vornehmlich, um dessen Charakteristik zu vervollständigen und ihm, wenn nötig, zu helfen, aber auch mit dem Nebenzweck, um festzulegen, welchen Nutzen ihm die Hilfsschulerziehung und der Hilfsschulunterricht gebracht haben. In leichter und zuverlässiger Weise wird sich dies in Gemeinden bewerkstelligen lassen, in denen besondere Fortbildungsschulen und Fürsorgevereine für schulentlassene Hilfsschüler eine segensreiche Tätigkeit entfalten.

Schlußbemerkungen.

1. Der Personalbogen ist ein amtliches Schriftstück, von dessen Inhalt nur streng amtlich Gebrauch gemacht werden darf.

2. Die Personalbogen einer Hilfsschulklasse sind in einem billigen Schnellhefter eingeheftet im Klassenkatheder, die der entlassenen Hilfsschüler bei den Schulakten in ebensolchen Schnellheftern aufzubewahren, die letzteren in der Weise, daß man die Namen alphabetisch ordnet und für jeden Buchstaben des Alphabets einen besonderen Schnellhefter anlegt.

3. Die sorgfältige Führung des Personalbogens ist im Interesse des Kindes besonders geboten.

In der Leipziger Hilfsschule und in einigen Erziehungsanstalten beginnt und schließt man den Personalbogen mit einer photographischen Aufnahme des entsprechenden Schülers, gewöhnlich in je zwei Darstellungen, Vollbild und Seitenansicht. Diese Bilder sollen dem Zwecke dienen, nicht nur die anthropologische, ursprüngliche Beschreibung, wie sie in den Bogen niedergelegt ist, zu ergänzen, sondern auch die Gesichtszüge festzuhalten, so daß in der beim späteren Austritte des Kindes in gleicher Weise aufzunehmenden Photographie die physiognomischen Unterschiede festgestellt werden können, die durch Erziehung und Unterricht hervorgerufen sind.

Berichte. — Da der Personalbogen den Schüler die ganze Schulzeit hindurch begleitet, so gibt er eigentlich eine schriftliche Darlegung über seinen Werdegang nach der körperlichen, intellektuellen und moralischen Seite hin und kann deshalb, wie bereits betont wurde, für etwaige Berichte oder gewünschte Auskünfte gute Dienste leisten. — Wem werden wir nun Bericht über den Hilfsschüler zu erstatten haben? Jedenfalls dem Elternhause. Zu diesem Zwecke dürfte es sich empfehlen, nach folgendem Schema zu verfahren. Die Mitteilungen können später zum Gegenstand häuslicher Rücksprachen benutzt werden.

Hilfsschule zu . . . .

Halbjährliche Mitteilungen an die Eltern über ihr Kind . . . .
Schüler . . der . . Klasse, erstattet von dem Klassenlehrer . . . .
1. Betragen und Fleiß . . . .
2. Fortschritte . . . .
3. Sonstige Bemerkungen . . . .
4. Wünsche der Schule bezüglich der häuslichen Einwirkungen . . . . .
5. Vermerk des Elternhauses über die Kenntnisnahme der Mitteilungen .
6. Mitteilungen der Eltern an die Schule . . . .

Solche Mitteilungen können auch in Form von halbjährlichen Zeugnissen erstattet werden, natürlich nicht mit den üblichen Zensuren, sondern in Form von allgemein verständlichen Umschreibungen bzw. mit versöhnlichen, aufmunternden Vermerken, um nicht Mißverständnisse hervorzurufen oder verletzende Verstöße zu begehen.[1])

An dieser Stelle mögen auch die amtlichen Berichte Erwähnung finden, die in gegebenen Fällen an die Militärbehörden, Gerichte, Fürsorgevereine, Lehrstellen usw. zu erstatten sind. Genaue Hinweise darüber finden sich an den entsprechenden Stellen im Texte.

Elternhaus. — Wenn irgendwo eine innige Wechselbeziehung zwischen Schule und Haus geboten erscheint, so wird dies bei der Hilfsschule nötig sein. Ohne gegenseitige Bezugnahme dürfte vielfach die Einwirkung der Hilfsschule auf das Kind in Frage gestellt werden. Die Anbahnung und dauernde Unterhaltung weitgehender Beziehungen der Hilfsschule zum Elternhause bzw. die gegenseitige Unterstützung bei dem schwierigen Werke der Rettung schwachbegabter Kinder muß unbedingt verlangt werden.

Psychopathische Kinder. — Neben den Hilfsschülern gibt es noch eine Gruppe von Kindern, die zwar keine ausgeprägte Geistesschwäche und auch keine Geisteskrankheiten aufweisen, bei denen aber doch mehrere krankhafte seelische Erscheinungen vorliegen. Es handelt sich um jene Kinder, die auf dem Gebiete des Gefühls- und Willenslebens Regelwidrigkeiten erkennen lassen, wodurch sie gesellschaftsfeindliche Neigungen bekunden. Man merkt ihnen namentlich große Willensschwäche an, häufigen Stimmungswechsel, leichte Erregbarkeit und starke, unbeherrschte Affekte, bei denen fast jede Überlegung ausgeschaltet ist. Solche Kinder geraten in der Regel, wenn nicht rechtzeitig entsprechende erzieherische Maßnahmen getroffen werden, auf eine schiefe Bahn und fallen meist ausnahmslos der Verwahrlosung, dem Verbrechen, dem Landstreichertum, der Prostitution oder dem Irrsinn in die Arme. Psychiater und Pädagogen wissen wohl, wie sie in gemeinsamem Wirken ein von der Natur so unglücklich veranlagtes Kind zu pflegen, zu erziehen und zu bessern haben. Und auch in neuerer Zeit hat sich die Erkenntnis Bahn gebrochen, daß solchen Kindern durch besondere, ihrer Eigenart entsprechende und angepaßte Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen geholfen werden kann. Man hat für sie Spezialanstalten ins Leben gerufen; das sind die Erziehungsheime für psychopathische Kinder. Bahnbrechend in dieser Beziehung ist der Direktor des Jugendsanatoriums auf

---

[1]) Über Zeugnisse usw. bietet weitgehende Aufschlüsse der Aufsatz von Kurtze, Zeugnisse in der Hilfsschule. Hilfssch. 1914 H. 10.

der Sophienhöhe bei Jena, J. Trüper, vorgegangen, der durch sein Werk und durch Schrift und Wort aufklärend und praktisch betätigend für das Rettungswerk an den psychopathischen Kindern gewirkt hat.[1])

Durch fachärztliche Untersuchung wird festgestellt, ob und was für eine psychopathische Konstitution vorliegt. Hierauf werden ärztliche Verordnungen und psychiatrische Maßnahmen vorgesehen und ein besonderer Erziehungsplan aufgestellt. Innerhalb des Erziehungsheims werden einzelne Gruppen gebildet, die seelisch gleichgeartete Kinder zusammenfassen sollen. Durch unausgesetzte Beobachtung und Aufsicht wird gegenseitiger schädlicher Beeinflussung vorgebeugt. Neben dem Erziehungsplan kommt auch ein besonderer Beschäftigungs- und Arbeitsplan zur Anwendung, der psychiatrischen Gesichtspunkten in weitgehender Weise Rechnung trägt. Die Aufnahme soll möglichst frühzeitig, schon mit dem achten Lebensjahre, erfolgen. Der Aufenthalt wird sich auf mehrere Jahre erstrecken müssen. Die Leitung hat in den Händen eines speziell vorgebildeten Pädagogen zu liegen, dem ein Psychiater als ständiger Berater zur Seite stehen muß.

In Deutschland bestehen an einzelnen Irren-, Blinden-, Taubstummen-, Idioten-, Krüppel- und Erziehungsanstalten Erziehungs- und Unterrichtsabteilungen für psychopathische Kinder. Eine Statistik darüber bietet der Hilfsschulkalender. Doch haben sich diese Maßnahmen nur als Notbehelf erwiesen, der das Bedürfnis nach Errichtung von besonderen Erziehungsheimen für psychopathische Kinder als begründet erscheinen läßt. Seitens der deutschen Zentrale für Jugendfürsorge wurde im April 1913 das erste selbständige Heilerziehungsheim für psychopathische Knaben zu Templin in der Mark errichtet. Eine ähnliche Einrichtung weist die Arbeitslehrkolonie und Beobachtungsanstalt Steinmühle bei Frankfurt a. M. auf. Diese Anstalt will seelisch leicht abnorme, auch schwer erziehbare Knaben im schul- und fortbildungsschulpflichtigen Alter dahin bringen, daß sie den Anforderungen eines Berufslebens gerecht werden können, oder falls dies durch die abnorme seelische Verfassung unmöglich ist, auf Grund einer sorgfältigen Beobachtung Vorschläge für die weitere Unterbringung geben.

Ein deutscher Verein zur Fürsorge für jugendliche Psychopathen wurde im Anschluß an die Tagung für Psychopathenfürsorge im Oktober 1918 gegründet. Er will der Erforschung der psychopathischen Konstitutionen dienen und die praktische Fürsorgearbeit in Deutschland anregen, ausbauen und zusammenfassen. Die Geschäftsstelle befindet sich in Berlin, Monbijouplatz 3. Diesem Verein ist es jedenfalls auch zu verdanken, daß der preußische Minister für Volkswohlfahrt in einem besonderen Erlaß vom 2. September 1920 — M. II. 1704 — sich dieser Sache angenommen

---

[1]) Vergl. die Berichte der genannten Anstalt.

hat. Dieser Erlaß ist von so großer Wichtigkeit, daß wir ihn wörtlich zum Abdruck bringen.

„Die außerordentliche Häufung seelischer Erkrankungen macht eine umfassendere Fürsorge für die an ihnen leidenden Kranken erforderlich.

Die schweren Erlebnisse während der Kriegszeit und die chronische Unterernährung führten häufig gerade bei geistig hochentwickelten, weil besonders empfindlichen Individuen zu Störungen des seelischen Gleichgewichtes.

So konnte unter den während der Kriegszeit gegebenen ungewöhnlich straffen Beschränkungen der persönlichen Freiheit und der dann nach der Revolution eintretenden Lockerung sozialer Empfindungen und Bande ein Zwiespalt bei krankhaft veranlagten Menschen entstehen, indem sich die während langer Jahre gehemmte Initiative unter ihrem mächtigsten Impuls, der Unzufriedenheit, zum Schaden der Allgemeinheit freimachte.

Die starke Affekterregbarkeit und die Überzeugung der Psychopathen von der Wahrhaftigkeit ihrer Auffassung, die selbst dann noch vorhanden ist, wenn der geistig Gesunde starke Übertreibungen und Entstellungen eines Tatbestandes feststellt, verschafften diesen Kranken einen überragenden Einfluß auf die Masse des Volkes, einen Einfluß, der um so bedrohlicher ist, als die außerordentlich klägliche wirtschaftliche Lage und die politische Zerfahrenheit weiter Kreise die allgemeine Unzufriedenheit erhöhte und so für suggestive Beeinflussung eine ungewöhnliche Empfänglichkeit schuf. Es ist eine, wie bei früheren Volksbewegungen so auch jetzt, wieder festgestellte Beobachtung, daß gerade die jugendlichen Psychopathen im Vordergrunde politisch extremer Richtungen stehen. Die Gefahr, die darin für das ganze Volk liegt, ist bisher nicht überall genügend gewürdigt worden.

Es führt häufig zu Mißerfolgen, wenn der Versuch gemacht wird, psychopathisch Kranke zwangsweise der ärztlichen Behandlung zuzuführen. Gerade diese Kranken haben keine Krankheitseinsicht. Sie fühlen sich wohl nervös, suchen aber weder selbst noch auf Veranlassung ihrer Angehörigen den Irrenarzt auf, solange sie die Befürchtung haben, daß man sie für geistig krank halten könnte. Diese Befürchtung aber besteht fast immer oder sie wird erzeugt durch die dauernden Konflikte, die derartige Kranke mit sozial vollwertigen Individuen haben. Hier hört der Kranke immer wieder, daß er verrückt sei, während er sich selbst nur für nervös hält.

Dieser Umstand nun bietet eine Möglichkeit der Behandlung und Fürsorge. Der Kranke ist unzufrieden und daher hilfsbedürfig. Er würde eine Beratungsstelle für „Nervöse oder seelisch Kranke" aufsuchen, sofern er nicht in oder hinter ihr die Irrenanstalt wittert. Auch aus diesem Grunde erscheint die Errichtung von Beratungs- und Fürsorgestellen, die räumlich von Irrenanstalten streng zu trennen sind, zweckmäßig, außer denjenigen schon vor dem Kriege vielfach erörterten Gründen für die Schaffung derartiger Fürsorgestellen im Interesse der nicht anstaltsbedürftigen Geisteskranken, die schon zu beachtenswerten Versuchen auf diesem Gebiete geführt haben.

Ich bitte daher um Äußerung darüber, ob und ev. wie sich Fürsorgestellen für „Nervöse und seelisch Kranke" im Anschluß an die Kreiswohlfahrtsämter einrichten ließen. Es müßte, wenn möglich, eine Zusammenarbeit von bereits tätigen Fürsorgebeamten, Lehrern und Ärzten, vor allen Dingen der Hilfsschule sowie sonstigen sachverständigen Personen erzielt werden. Ich bitte ferner zu erwägen, ob diese Fürsorge- und Beratungsstellen ausgedehnt werden könnten auf schwer erziehbare Kinder. Dies würde vorbeugend wirken können, das Fortschreiten von psychopathischen Zuständen verhindern und wichtiges Material für Familienforschung, Vererbungslehre, Eugenie und Rassenhygiene ergeben können.

Nach Anhörung der Kreis- und Schulärzte und sonst etwa vorhandener Sachverständiger oder interessierter Kreise bitte ich, innerhalb acht

Wochen zu berichten, ob und wie die Schaffung von Fürsorge- und Beratungsstellen am besten durchgeführt werden kann. Daß psychopathisch Kranke der Behandlung und Heilung zugänglich sind, wenn sie sachgemäß durchgeführt wird, lehren nicht nur die seit langem mit gutem Erfolge tätigen privaten Heime für Psychopathen, wie sie von bemittelten Eltern für ihre entarteten oder psychopathisch veranlagten Kinder in Anspruch genommen und besucht wurden, es bestätigen dies auch die guten Erfahrungen der „Jugendhilfe", des ersten Instituts, das von einem Provinzialverein für unbemittelte psychopathische Kinder in Halle a. S. geschaffen wurde, und das schon jetzt einen großen Zuspruch und günstige Resultate zu verzeichnen hat."

Bezüglich verschiedener Einzelheiten dieses Gebiets, namentlich auch hinsichtlich der Organisation der Heilerziehungsheime verweise ich auf folgende Schriften:

Binswanger, Über den moralischen Schwachsinn. Berlin 1905. — Dannemann, Pschychiatrie und Hygiene in den Erziehungsanstalten. Hamburg 1907. — Hermann, Heilerziehungshäuser als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. Langensalza 1907. — Kluge, Über das Wesen und die Behandlung der geistig abnormen Fürsorgezöglinge. Berlin 1905. — Stadelmann, Schulen für nervenkranke Kinder. Berlin 1903. — Ziehen, Die Erkennung der psychopathischen Konstitution. Berlin 1916. — Ders., Heilerziehungsheime für psychopathische Kinder. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1914. — Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge. Bericht 1913-14 S. 74: Das Heilerziehungsheim für psychopathische Knaben in Templin. — Deutsche Anstalten für Schwachsinnige, Epileptische und psychopathische Jugendliche, S. 77: Arbeitslehrkolonie und Beobachtungsanstalt Steinmühle. Halle a. S. 1912, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung. — Dreßler, Psychopathenfürsorge. Hilfsch. 1919 H. 3. — Anton, Bedeutung der Psychopathen im öffentlichen Leben und öffentliche Fürsorge für Psychopathen. Langensalza, Beyer & Söhne. — Böttcher, Berufsberatung für psychopathische Jugendliche. Langensalza, Beyer & Söhne. — Dietrich, Beobachtungsheime für jugendliche Psychopathen. Langensalza, Beyer & Söhne. — Gregor, Über die Notwendigkeit einer psychopathologischen Ausbildung von Lehrern und Erziehern. Zeitschr. f. päd. Psychologie und exp. Päd. 1920 H. 1-2. — Horrix, Psychopathologische Erscheinungen in der Hilfsschule. Hilfsch. 1921 H. 5 bis 7. — Jolly, Die Ursachen und ärztliche Behandlung der psychopathischen Konstitutionen. Langensalza, Beyer & Söhne. — Knauthe, Die erziehliche Behandlung der psychopathischen Konstitutionen. Langensalza, Beyer & Söhne. — Kramer, Psychopathische Veranlagung und Straffälligkeit im Jugendalter. Langensalza, Beyer & Söhne. — Leyen, Schutzaufsicht über psychopathische Kinder. Langensalza, Beyer & Söhne. — Moeli, Über die Bedeutung der Psychopathenfürsorge. Langensalza, Beyer & Söhne. — Stier, Erkennung und Behandlung der Psychopathie bei Kindern und Jugendlichen. Langensalza, Beyer & Söhne.

Literatur.

Anton, Über die Fragen der krankhaften moralischen Abartung. Z. f. Kindf. Bd. 17 H. 9. — Ders., Zur Behandlung und Erziehung der zurückgebliebenen und entarteten Kinder. Langensalza 1918. — Barthold, E., Die Idiotenanstalten und die Hilfsschulen, eine Grenzregulierung. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1901, Dezember, und Ber. üb. d. 10. Konf. f. d. Idiotenwesen. — Becker, Zu den Methoden der Intelligenzprüfung. Klinik f. psych. u. nerv. Krankh. 1910 Bd. 5. Halle a. S., Marhold. — Binet und Simon, Mitteilungen über die neuen Methoden der Dia-

gnose des Kretinismus, Schwachsinns und mangelhafter Entwicklung. Eos 1904 H. 1. — Binswanger, Über psychopathologische Konstitution und Erziehung. Jena 1911. — Bobertag, O., Binets Arbeiten über die intellektuelle Entwicklung des Schulkindes. Zeitschr. f. angew. Psych. u. psychol. Sammelforschung 1909 H. 3. Leipzig, Barth. — Ders., Über Intelligenzprüfungen. Zeitschr. f. angew. Psych. u. psychol. Sammelforschung. Leipzig, Barth. — Brahn, Anweisung für die psychologische Auswahl der jugendlichen Begabten. Leipzig 1919, Dürrsche Buchhandl. — Büttner, Untersuchung über Kopfumfang und Intelligenz bei Volksschul- und Hilfsschulkindern. Z. f. Beh. Schw. 1910, 26. — Chotzen, Die Bedeutung der Intelligenzprüfungsmethode von Binet und Simon für die Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 5 H. 6. — Ders., Einführung in die Kenntnis der geistigen Schwächezustände der Hilfsschüler. Halle 1921, Marhold. — Decroly, O., Intelligenzmessung bei normalen und abnormen Kindern. 2. Konf. f. exp. Psych. in Würzburg. Leipzig 1907. — Dost, M., Abriß der Psychologie, Psychiatrie und gerichtlichen Psychiatrie, nebst einer ausführlichen Zusammenstellung der gebräuchlichsten Methoden der Intelligenz- u. Kenntnisprüfung. Leipzig 1908, Vogel. — Ebbinghaus, H., Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern. Leipzig und Hamburg 1897, L. Voß. — Enderlin, M., Zur Mannheimer Schulreform. Deutsche Schule 1905 H. 3-4. Leipzig, Klinkhardt. — Engelsperger, Dr., und Ziegler, Dr., Beiträge zur Kenntnis der physischen und psychischen Natur des sechsjährigen in die Schule eintretenden Kindes. Zeitschr. f. exp. Päd. 1905 Bd. 1 H. 2. — Frenzel, Fr., Das Lebens- und Personalbuch im Dienst der Pädagogik und Schulhygiene. Separatabdruck, Hamburg 1900. — Fuchs, A., Die Analyse pathologischer Naturen als eine Hauptaufgabe d. pädagogischen Pathologie. Gütersloh, Bertelsmann. — Goddard, H. H., Psychische Untersuchungen in einem Institut für Schwachsinnige. Eos 1907 H. 4. — Ders., Die Untersuchung des Intellekts schwachsinniger Kinder. Eos 1909 H. 6. — Goldstein, Merkfähigkeit, Gedächtnis und Assoziation nach Untersuchungen Schwachsinniger. Zeitschr. f. Psych. Bd. 41 H. 1-2. — Grote, Welche Kinder gehören in die Hilfsschule, und was ist bei der Aufnahme derselben zu beachten. Ber. üb. d. 1. Verb. d. H. D. 1898. — Hammer, Dr. W., Über grundlegende Schwierigkeiten bei Abgrenzung des Begriffs Schwachsinn und bei der erzieherischen Behandlung sog. Schwachsinniger. Jugendfürsorge H. 8. — Hampe, Dr. J., Über den Schwachsinn nebst seinen Beziehungen zur Psychologie der Aussage. Braunschweig 1907, Vieweg & Sohn. — Heller, Über Psychologie und Psychopathologie des Kindes. Wien 1911. — Hermann, Dr. med., Grundlagen für das Verständnis krankhafter Seelenzustände beim Kinde. Beitr. z. Kindf. 1910 H. 67. Langensalza, Beyer & Söhne. — Heyer, Dr., Beiträge zur Lösung der Idiotenfrage. Berlin 1861, Hirschwald. — Heuer, Intelligenzprüfung der Hilfsschulkinder. Hilfssch. 1914, 8 — Horrix, H., Das Schema des H. Prof. Dr. Sommer zur Untersuchung von Idioten und Imbezillen usw. Hilfssch. Bd. 1, 101. — Jaspers, Dr. K., Die Methoden der Intelligenzprüfung und der Begriff der Demenz. Zeitschr. f. d. ges. Neurol. u. Psych. 1910 Bd. 1 H. 6. — Intelligenzproblem und Schule. Ber. üb. d. 2. Verhandlungstag des 1. Kongr. f. Jugendbildung u. Jugendkunde, Dresden Okt. 1911. Arbeiten des Bundes für Schulreform. Leipzig 1911, Teubner. — Kannegießer, E., Wie wird die Hilfsschule der Individualität geistig schwacher Kinder gerecht? Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1902 H. 1 bis 4. — Ders., Die Bedeutung der Binet-Simonschen Altersstaffelung der Tests für die Hilfsschule. Hilfssch. 1920, 2. — Kielhorn, H., Ein Wort, die Hilfsklassen oder Hilfsschulen betreffend. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1890, April u. Okt. — Kurtze, Intelligenzprüfung. Z. f. Beh. Schw. Bd. 32 H. 4. — Liebmann, Dr. A., Die Untersuchung und Behandlung geistig

zurückgebliebener Kinder. Berlin, B. B., 1898. — Lobsien, Marx, Untersuchung über das Gedächtnis bei Schwachbefähigten. Kinderfehler Jahrg. 8. — Ders., Über die Aussage und Wirklichkeit bei imbezillen, verglichen mit normal begabten Schulkindern. Beitr. z. Psych. d. Auss. Bd. 2 H. 4. — Lode, Welche Erfahrung hat man mit der Intelligenzprüfungsmethode Binets besonders bei Untersuchungen an Schwachsinnigen gemacht. Z. f. Beh. Schw. 1914 H. 8. — Loewy, Beobachtungen und Untersuchungen an den Kindern der Hilfsschulklassen in Meiningen. Dissertation 1909, S. 25. — Lückerath, Der Hilfsschüler. Hilfssch. Bd. 3, 225. — Meumann, Der gegenwärtige Stand der Methodik der Intelligenzprüfungen. Zeitschr. f. experim. Päd. 1910 H. 11. — Michael, Auswahl von Schülern für die Hilfsschule. Z. f. Kindf. Bd. 8, 268. — Miklas, Welche Schulkinder sind den von der Gemeinde Wien errichteten Hilfsschulen zuzuweisen? Heilpäd. Schul- u. Elternztg. Bd. 4 Nr. 7-8. — Möller, Über Intelligenzprüfungen, ein Beitrag zur Diagnostik des Schwachsinns. Dissertation, Berlin 1897. — Müller, F. W., Über den Schwachsinn. Ber. üb. d. 3. Verb. d. H. D., 1901. — Murtfeld, Grundsätze und Wege zur Feststellung geistiger Defekte bei Schulkindern. Hilfssch. Bd. 5 H. 2. — Ders., Material zur Prüfung von Schulkindern, um geistige Defekte festzustellen. Hilfssch. Bd. 5 H. 3. — Piper, H., Ein Wort, die Hilfsklassen oder Hilfsschulen betreffend. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. Juni 1890. — Ders., Die Fürsorge für die schwachsinnigen Kinder. Deutsche Schule 1897, 3. Leipzig, Klinkhardt. — Ranschburg, Vergleichende Untersuchungen an normalen u. schwachbefähigten Schulkindern. Z. f. Kindf. Bd. 11 H. 5. — Reichelt, E., Welche Kinder gehören in die Hilfsklassen und welche in die Idiotenanstalten. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1889 H. 5. — Sanctis, S. de, Typen u. Grade mangelhaft geistiger Entwicklung. Eos 1905 H. 2. — Schmidt, Zur Psychologie der Leistungsreihen von Binet und Simon. Hilfssch. 1920, 1 — Sommer, Dr., Psychopathologische Untersuchungsmethoden. Berlin 1899. — Ders., Ein Schema zur Untersuchung von Idioten und Imbezillen für Idioten- und Epileptikeranstalten, Hilfsschulen, Zwangserziehungsanstalten und verwandte Einrichtungen. Klinik f. psych. u. nerv. Krankh. 1907 Bd. 3 H. 1. Halle a. S., Marhold. — Stern, Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung. Hilfssch. Bd. 5 H. 4. — Ders., Die Methode der Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. Zeitschr. f. päd. Psych. u. experim. Päd. 1908 H. 3-4. — Ders., Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung bei Schulkindern. (Literaturangaben bis 1912.) Leipzig 1912. — Stier, Das Hilfsschulkind in seiner psychischen Eigenart. Hilfssch. 1919, 7. — Stransky, Dr., Wien, Intelligenzprüfung. Wien. med. Wochenschr. 1909 Nr. 5 bis 7. — Strohmayer, Diagnostik des Schwachsinns. Enz. Hdbch. Halle a. S., Marhold. — Thiemisch, Prof. Dr., Methoden der Intelligenzprüfung bei Kindern, speziell bei schwachsinnigen. Verhdl. d. 26. Vers. d. Ges. f. Kinderheilk., Salzburg 1909. — Villiger, Die Erkennung des Schwachsinns beim Kinde. Leipzig 1913. — Vogt und Weygandt, Handbuch der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinns. Jena 1911. — Moede, Piorkowski, Wolff, Die Berliner Begabtenschule, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülerauswahl. Langensalza 1918, Beyer. — Warburg, Dr. med., Das Farbenerkennungsvermögen als Intelligenzprüfung bei Kindern. Z. f. Kindf. Bd. 15, 338. — Weigl, Intelligenzprüfungen von Hilfsschülern. Z. f. Kindf. Bd. 18 H. 8-9. — Weygandt, Dr., Psychologische Untersuchungen schwachsinniger Kinder. Ber. üb. d. 2. Kongr. f. experim. Psychol. in Würzburg. Leipzig 1907. — Ders., Untersuchungskasten für schwachsinnige Kinder. Charlottenburg, J. Müller, Verl. f. Schulhyg., Spandauer Str. 10a. — Wimmer, Dr. A., Über Assoziationsuntersuchungen, bes. schwachsinniger Kinder. Monatsschr. f. Psych. u. Neurol. 1902, 2. — Ziehen, Dr. Th., Erkennung des

angeborenen Schwachsinns. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl., Hamburg 1907. — Ders., Erkennung des Schwachsinns im Kindesalter. Berlin, S. Karger. — Ders., Die Prinzipien und Methoden der Intelligenzprüfung. 3. Aufl. Berlin 1911, S. Karger. — Ders., Über das Wesen der Beanlagung und ihre methodische Erforschung. Langensalza 1918.

Altenburg, O., Die Kunst des psychologischen Beobachtens. Berlin 1898, Reuther & Reichard. — Berkhan, Der neue Personalbogen. Hilfssch. Bd. 6 H. 7. — Büttner, Jetziger Stand der Frage eines Personalbogens für die Hilfsschulen. Z. f. Beh. Schw. 1910, 97. — Delitsch, Grundlinien zur psychologischen Diagnose in der Hilfsschule. Sächs. Schulztg. 1904. — Frenzel, Fr., Das Personalheft im Dienst der Schwachsinnigenbildung. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1902 H. 9-10. — Fuchs, A., Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. Gütersloh 1904. — Henze, A., Einige Bemerkungen zur Frage des einheitlichen Personalbogenschemas. Hilfssch. Bd. 2, 274. — Horrix, H., Der Personalbogen in der Hilfsschule. Ber. üb. d. 4. Verb. d. H. D., 1907. — Kannegießer, E., Übersicht über die bei Abfassung der Charakteristiken schwachsinniger Schüler zu beobachtenden Merkmale. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl., Hamburg 1898. — Kielhorn, H., Der Personalbogen in der Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 3 H. 1. — Kläbe, Karl, Anleitung zur Abfassung von Schülercharakteristiken. Leipzig 1901, Merserburger. — Kölling, E., Charakterbilder schwachsinniger Kinder. Zeitschr. f. päd. Psych. usw., Berlin 1905. — Kühner, A., Das Lebensbuch. Kinderfehler 1897. — Maennel, Vom Hilfsschulwesen. Leipzig 1905, Teubner. — Mätschke, W., Die Bedeutung, Einrichtung und Führung von Schülercharakteristiken (Personalbogen). Breslau 1907, Priebatsch. — Martinak, Wesen und Aufgabe einer Schülerkunde. Ber. üb. d. Kongr. f. Kinderf. u. Jugendfürs. Langensalza 1907, Beyer. — Martini, Der Personalbogen. Hilfssch. Bd. 2, 315. — Nöll, Nach welchen Gesichtspunkten sind Hilfsschüler zu beobachten und im Personalbogen zu charakterisieren? Hilfssch. Bd. 6 H. 8-9. — Richter, K., Übersicht der bei der Abfassung von Charakteristiken der Kinder einer Schwachsinnigenschule zu beachtenden Merkmale. Z. f. Beh. Schw. 1894 H. 5-6. — Schreff und Steinhaus, Das schwachsinnige Kind in der normalen Volksschule. 2. Aufl. Arnsberg i. W. 1914. — Schwartz, Emil, Der Schülerpersonalbogen. Berlin 1904. — Trüper, J., Personalienbuch. Langensalza 1905, Beyer. — Ders., Schema zur Feststellung des leiblichen und seelischen Zustandes eines Kindes. Kinderfehler 1897 H. 5-6. — Ulrich, Der Schwachsinn bei Kindern, seine anatomen Grundlagen, seine Ursachen, seine Verhütung. Ber. üb. d. 4. schweiz. Konf. f. d. Idiotenwesen, 1903, 31.

---

3. Schuleinrichtungen.

Schuldauer. — Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die Hilfsschüler gewöhnlich erst eine zweijährige Probezeit in der Volksschule durchmachen müssen, bevor sie der Hilfsschule überwiesen werden. Bei diesem Verfahren kommen als Schuldauer für die Hilfsschule nur sechs Jahre in Betracht. Das ist aber eine Zeit, die keineswegs als ausreichend für die Ausbildung der Hilfsschüler erachtet werden kann. Die Schuldauer für die Hilfsschule müßte ebenfalls acht Jahre umfassen, also dieselbe Zeitdauer, wie sie für die Normalschule zur Anwendung kommt. Die Hilfsschüler würden dann erst mit dem vollendeten 16. Le-

bensjahre zur Entlassung kommen. Die Hilfsschule dürfte auch ohne weiteres das Recht besitzen, ihre Schüler bis zu diesem Zeitpunkte zurückzubehalten, wenn sie mit Bezug auf das Allgemeine Landrecht, Teil II, Titel 12, § 46, geltend machen wollte, daß ihre Schüler nicht früher die erforderliche geistige und sittliche Reife zur Entlassung erlangen. Doch zur Vermeidung von unliebsamen Erörterungen und Streitigkeiten wäre es besser, die Schuldauer für die Hilfsschule (auch für die Fortbildungsschule) im Wege gesetzlicher Bestimmungen genau zu begrenzen. Es müßte also eine achtjährige Schuldauer für die Hilfsschule gefordert werden. Beginn derselben mit dem vollendeten achten und Ende mit dem vollendeten sechzehnten Lebensjahre. Bei besserer Ausbildung der Intelligenzprüfungsmethoden wird es möglich sein, den Beginn der Hilfsschulzeit auf ein früheres Alter, vielleicht sogar auf das siebente bzw. auch schon auf das sechste Lebensjahr festzusetzen, vorausgesetzt, daß die körperliche Entwicklung auch entsprechend vorgeschritten ist. In England umfaßt die Schulpflicht für geistesschwache Kinder die Zeit vom achten bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahre. Sie ist durch ein Gesetz in dieser Weise vorgesehen; in der Praxis jedoch soll sie nicht so streng durchgeführt werden.

Zur Begründung unserer Forderungen ist folgendes anzuführen. Geistesschwache Wesen bleiben länger als vollsinnige Menschen im Zustande des Kindes, darum bedürfen jene auch einer längeren Ausbildungszeit als diese. Außerdem werden Schwachsinnige sich geistig und sittlich niemals auch nur annähernd so stark wie normale Menschen erweisen; aus diesem Grunde müssen Erziehung, Unterricht und Überwachung auch in einem späteren Alter als bei Vollsinnigen obwalten. Gefahrvoll für fast jeden Menschen sind die Jahre der Pubertätsentwicklung, insbesondere aber für den Schwachsinnigen. Dieser Umstand verlangt es, daß die geistesschwachen Jugendlichen während dieser Zeit noch unter dem Schutze der Erziehung verbleiben, damit sie nicht den Gefahren der Verführung und des sittlichen Verderbens anheimfallen und dann gewöhnlich erliegen.

Rückversetzung. — Die Hilfsschule zeigt in ihrer Entwicklung deutlich drei Entwicklungsstufen — Versuchsanstalt, Nachhilfeinstitut und selbständige Schuleinrichtung. Die ersten Hilfsschuleinrichtungen waren in der Regel einzelne Versuchsklassen, in welchen mit geistesschwachen Kindern nach dem Beispiele der Idiotenanstalten Bildungsversuche angestellt wurden. Nachdem mehrere geglückte Versuche den Beweis erbracht hatten, daß solche Maßnahmen im Interesse der geistesschwachen Kinder geboten waren, schritt man zur Vermehrung der Klassen und gliederte sie zunächst den bestehenden Elementarunterrichtsanstalten an. Man ging dabei von der Erwägung aus, daß die

Kinder bei fortgeschrittener Entwicklung den allgemeinen Schulen zur weiteren Ausbildung zu überweisen wären. Es wurde darum nach einer längeren oder kürzeren Zeit mit einer Anzahl von Kindern der Lehrstoff der untersten Normalklasse durchgearbeitet, und dann fand die Versetzung in die Normalschule statt. Die Schulklassen für geistig schwache Kinder erhielten dadurch die Bedeutung von Nachhilfeklassen und stellten eigentlich nichts Ganzes und nichts Halbes dar. Während bei einigen, meist besser beanlagten Kinder die Versetzung bald möglich wurde, kam sie bei den minderbegabten erst viel später, zuweilen auch garnicht in Frage, weil man mit den letzten nicht einmal das Ziel der Unterstufe zu überwältigen imstande war.

Eine eigenartige Behandlung erfuhr die Hilfsschulbewegung zu Berlin. Auf Anregung maßgebender Persönlichkeiten faßte man hier den Plan, als Mittelglied zwischen den Idiotenanstalten und den Normalschulen Nebenklassen zum Zwecke einer vorübergehenden Nachhilfe mit dem Endziel einer Versetzung in die Normalschule oder einer Überweisung in die Anstalt einzurichten. Sämtliche Nebenklassen wurden deshalb den Volksschulen angegliedert. Die betreffenden Kinder erhielten in manchen Fächern Unterricht in der Normalschule; in den Hauptfächern wurden sie zwölf Stunden wöchentlich besonders unterrichtet. Die Schüler sollten dadurch für den gesamten Unterricht in der Normalschule befähigt werden. Doch schon nach kurzer Zeit stellte sich die Unzulänglichkeit dieser Einrichtung heraus, denn nur äußerst wenige Kinder konnten der Volksschule überwiesen werden, und selbst die überwiesenen entwickelten sich hier nicht so, wie man es erwartet hatte.

Die Rückversetzung hat sich fast überall als unvorteilhaft erwiesen. Die Kinder vermochten dem schnelleren Unterrichtszeitmaß des Volksschulunterrichts nicht zu folgen, sie blieben von neuem zurück und verkümmerten vielfach geistig und leiblich. Wiederholt mißglückte Versuche führten schließlich zu der Überzeugung, daß hier die Volksschule nichts nützen könne, sondern daß nur selbständige Hilfsschulen mit eigens angepaßten Unterrichtsmaßnahmen wirksam zu helfen imstande wären.

So erwuchs aus der Praxis und Erfahrung allmählich die überzeugende Erkenntnis, daß nur auf dem Wege dauernder Abtrennung von der Volksschule und durch Begründung selbständiger Schulanstalten den geistig schwachen Kindern gedient würde. Diese Ansicht errang nach und nach die Herrschaft auf dem Gebiete der Hilfsschulbewegung und behauptet sie auch jetzt noch.

Viel zur Förderung dieser Angelegenheit trugen die Ergebnisse der Erforschungen bei, welche man bezüglich des Wesens der Geistesschwäche mit der Zeit gewonnen hatte. Als

die unumstößliche Wahrheit, daß die Geistesschwäche nicht geheilt werden könne, allgemeine Anerkennung fand, war auch die Notwendigkeit und Daseinsberechtigung selbständiger Hilfsschuleinrichtungen wissenschaftlich erwiesen. Man sah ein, daß durch einen geeigneten Unterricht der Bestand an intellektueller Kraft wohl ausgenutzt und ein im bescheidenen Grade ersprießliches Seelenleben geführt werden kann, aber man gewann auch die Überzeugung, daß geistesschwache Kinder niemals in dem Rahmen der allgemeinen Volksschule Förderung erfahren werden. Es können für sie mithin nur selbständige Schuleinrichtungen in Betracht kommen, alle anderen Maßnahmen, also auch eine Überweisung in die Volksschule bei geförderter Entwicklung, erweisen sich als nutzlose Bemühungen und sind darum zu verwerfen.

Klassenbesetzung. — Der Volksschulunterricht ist durchweg Klassenunterricht. Das Schülermaterial der Hilfsschule aber erweist sich in der Regel so verschiedenartig in seiner Veranlagung, daß ein Klassenunterricht anfänglich unmöglich erscheint. In einer frisch gebildeten Unterklasse der Hilfsschule befindet sich gewöhnlich ein Gemenge von schwachen Begabungen. Jeder Schüler ist meist abweichend von dem anderen geartet und veranlagt. Auch sind die Grade der Geistesschwäche so verschiedenartig, daß nur wenige gemeinsame Angriffspunkte für den Beginn der unterrichtlichen Einwirkungen geboten werden. Es wird deshalb nichts anderes übrig bleiben, als zunächst nur Einzelunterricht oder kleinen Gruppenunterricht zu erteilen. Während der Lehrer sich mit einem Schüler oder einer Schülergruppe abmüht, um eine Fertigkeit, ein Können oder ein Wissen zu erzielen, müssen die anderen Kinder zweckmäßig beschäftigt werden. Manche Schüler nehmen den Lehrer ausschließlich für sich allein in Anspruch, sei es zur Erfassung einer Sache oder zur Bewältigung einer Übung. Diese Eigentümlichkeit des ersten Unterrichts bewirkt, daß innerhalb einer Schulstunde nur eine sehr beschränkte Zeit für die Betätigung des Ganzen der Klasse übrig bleibt. Das geistesschwache Kind aber verlangt viel Betätigung, wenn es vorwärts kommen soll. Darum ist die Schülerzahl für die unteren Stufen der Hilfsschule, damit auch jedes Kind zu einer ersprießlichen Betätigung kommt, nur äußerst gering zu bemessen. Sind später die Grundbedingungen für einen gedeihlichen Gruppenunterricht geschaffen, so kann auf den folgenden Stufen der Schülerbestand etwas erhöht werden. Doch auch dann darf die Zahl keine große sein, denn im wesentlichen hat der Hilfsschullehrer mit den vorher bezeichneten Schwierigkeiten stets zu rechnen. Ein streng individueller Unterricht wird immer die wichtigste didaktische Forderung für die Hilfsschule bleiben, weil sonst einzelne Kinder nie auf ihre Rechnung kommen.

Eine andere Eigentümlichkeit des Hilfsschulunterrichts be-

steht darin, daß häufige und mühevolle Übungen vorgenommen werden müssen, die nur bei einer geringen Schülerzahl mit Erfolg durchgeführt werden können. In der Hilfsschule muß der Lehrer vorwiegend alles allein erarbeiten, da kommt nichts von selbst. Aus diesem Grunde werden nicht nur häufige Übungen, sondern auch Wiederholungen am Platze sein, deren Erfolg nicht zum mindesten von einer geringen Schülerzahl abhängig sein wird.

Nebenbei ist der Hilfsschullehrer auch nur ein Mensch, der nichts Unmögliches zu leisten vermag. Nun läßt es sich aber mit einer geringen Schülerzahl entschieden leichter arbeiten und besser vorwärts kommen als mit einer größeren. Deshalb wäre die Vergünstigung einer schwachbesetzten Klasse auch im Interesse des Lehrers geboten, da er ohnehin noch manche andere Obliegenheiten im Hilfsschuldienste zu erfüllen hat, die seine Zeit und Mühe genugsam erfordern.

Die Hilfsschule soll vorwiegend einen erziehlichen Charakter wahren. Damit sie dieser Forderung gehörig Rechnung tragen kann, erscheint eine mäßige bzw. geringe Besetzung aller Klassen nicht nur erwünscht, sondern auch erforderlich. Die Erfahrung hat vielfach gezeigt, daß überall da, wo der Schülerbestand der Klasse die Zahl 20 überschritt, die Erfolge nicht auf gleicher Höhe mit den Ergebnissen standen, wie sie in gering besetzten Klassen bei denselben Unterrichtsbedingungen erzielt wurden. Es sprechen also für eine geringe Schülerzahl in der Hilfsschule unterrichtliche, erziehliche und humane Gründe, denen eigentlich nur finanzielle Erwägungen entgegengehalten werden können. Wenn der preußische Unterrichtsminister in seinem Erlasse vom 16. Juni 1894 die Schülerzahl einer Hilfsschulklasse bis auf 25 steigen lassen will, so spricht daraus nur die Rücksichtnahme auf die vielfach ungünstigen Verhältnisse einzelner Gemeinden. Auch wurde der Erlaß zu einer Zeit veröffentlicht, als man noch nicht maßgebende Erfahrungen in dieser Beziehung gesammelt hatte. Es gibt jetzt bereits mehrere Städte, welche eine erheblich geringere Klassenbesetzung verlangen, als sie der erwähnte Erlaß vorsieht.

Der Verbandstag deutscher Hilfsschulen hat sich für eine Besetzung von 20 Schülern für die Klasse ausgesprochen. Dr. Görke, Breslau, verlangt, daß die Zahl 12 bis 15 nicht überschritten werden dürfe, und Prof. Dr. Ziehen, Halle, geht sogar auf die Zahl 8 bis 10 herab. Für Vorklassen mag diese Zahl gelten; für die Unterklassen dürfen 15 Schüler in Betracht kommen, und für die Mittel- und Oberklassen könnte die Klassenbesetzung bis auf 20 erhöht werden. Darüber hinauszugehen, wäre unter keinen Umständen ratsam. Die Bestimmungen über das Berliner Hilfsschulwesen vom Dezember 1911 setzen folgende Normalfrequenz

fest: Unterstufe 18, Mittelstufe 20, Oberstufe 22 und Klassen für Schwerhörige 12 Kinder. Bei einer solchen Bemessung der Schülerzahl dürften nicht nur Unterricht und Erziehung nicht zu kurz kommen, sondern es würden auch den Kommunen nicht allzu unerschwingliche finanzielle Opfer auferlegt werden.

In der Praxis ist eine geringe Klassenbesetzung schon vielfach üblich; so betrug z. B. die durchschnittliche Klassenbesetzung der Königsberger Hilfsschulen am 1. Oktober 1913 nur 17 bis 18 Kinder auf die Klasse.

Klassen und Stufen. — Die bestehenden Hilfsschulen haben mit einigen Ausnahmen in der Regel mit einer Klasse begonnen. Mit zunehmender Schülerzahl und je nach Bereitwilligkeit der Gemeinden wurden weitere Klassen hinzugefügt. In der Hauptsache wird sich die Organisation der Hilfsschule nach den jeweilig in Betracht kommenden örtlichen Verhältnissen richten müssen. Volkreiche Orte können reich gegliederte Hilfsschulen schaffen, während Gemeinden mit geringer Volkszahl nur Schülermaterial für einklassige Hilfsschulen besitzen werden. Erfahrungsgemäß findet sich in Orten von 10 000 Einwohnern an eine hinlänglich genügende Schülerzahl für einklassige Hilfsschulen. Schmidt, Wernigerode, meint sogar, daß auf 3000 Einwohner eine Hilfsschulklasse mit 15 Schülern sich ergeben würde.

Die einklassige Hilfsschule wird aber stets nur einen Notbehelf bedeuten, da sich in ihr mit der Zeit meistens mehrere aufeinander folgende Abteilungen mit allmählich ansteigenden Lehrzielen ausbilden, die es unmöglich machen, daß ein Lehrer den nun an ihn herantretenden Forderungen ohne Schaden für sich und für die Schüler gerecht werden kann. Der große Unterschied, welcher bei den Schülern der einklassigen Hilfsschule besteht, eigentlich könnte man hier sagen, daß ein jeder Schüler eine Abteilung für sich bildet, erschwert die Aufgabe des Lehrers ganz bedeutend. Während einige Kinder bereits eine gewisse Fertigkeit erlangt haben, muß er sich mit anderen Schülern bei demselben Unterrichtsgegenstande noch wie in den ersten Tagen abmühen. Seine Arbeitskraft wird dadurch ungeheuer zersplittert, und die Zeit, welche er der einzelnen Abteilung zu widmen vermag, kann in der Regel nur kurz bemessen sein, so daß gewöhnlich trotz redlichen Bemühens kein rechter Fortschritt zu ermöglichen sein wird. Es wären daher so bald wie möglich zwei Klassen einzurichten, wovon die untere höchstens zwei Abteilungen (Anfänger und etwas Geförderte) erhalten dürfte, und die obere ebenfalls zwei Abteilungen umfassen würde. In der Unterklasse verbleiben die Schüler zwei Jahre, in der Oberklasse vier Jahre; ein bis zwei Jahre werden für den Besuch der Volksschule gerechnet, so daß

die gesamte Schulzeit danach acht volle Jahre umfassen würde. Auf diese Weise würde die zweiklassige Hilfsschule vier Stufen erhalten, die allenfalls ausreichen dürften.

Man hat sich in der einklassigen Hilfsschule dadurch zu helfen gesucht, daß man nur alle zwei Jahre neue Schüler aufnahm. Ihrer Gliederung nach wird die einklassige Hilfsschule drei Abteilungen oder Stufen aufweisen, die jedoch hauptsächlich nur im Rechnen bzw. auch im Deutschen in Betracht kommen. Zweckmäßiger wird sich die dreiklassige Hilfsschule erweisen. Jede Klasse würde einer Unterrichtsstufe entsprechen, allerdings mit zwei Abteilungen, so daß die ganze Schule sechsstufige Gliederung besäße. Wenn zu dieser Gliederung noch eine sog. Vorstufe als Sammelstelle für geistig tiefstehende Kinder, die erst unterrichtsfähig gemacht werden sollen, hinzukäme, dann gäbe das eine Organisation, die ungefähr der siebenstufigen Gliederung unserer Volksschulen entsprechen und eine ziemlich weitgehende Individualisierung gestatten würde.

Da schwachsinnige Kinder in jedem Jahre zu einem bestimmten Ziel ihrer Entwicklung gebracht werden können, so ist nach Möglichkeit für jedes Hilfsschuljahr eine Klasse anzusetzen, wie es auch die Dauer der Hilfsschulzeit naturgemäß verlangt. Jede andere Organisation wäre unnatürlich und täte der natürlichen Entwicklung Zwang an. Die sechs aufsteigenden Klassen umfassen dann drei Stufen, Unter-, Mittel- und Oberstufe mit je zwei Jahrgängen, jede Klasse hätte also ihren eigenen Jahrgang oder ihr eigenes Schuljahr. Bei größeren Hilfsschulkörpern können Parallelklassen eingerichtet werden. Die Vorstufe (Sammelklasse) wird auch bei einer sechsklassigen Hilfsschule bestehen dürfen. Wenn die Kinder aus ihr sich nicht in den Hilfsschulorganismus einreihen lassen, dann sind sie der Idiotenanstalt zu überweisen. Bei dem Vorhandensein von Parallelklassen darf die Gliederung nicht etwa in der Weise erfolgen, daß eine Parallelklasse das bessere und die andere das schlechtere Schülermaterial zuerteilt erhielte, und dadurch ein zweizügiges System eingerichtet würde. Diese Art der Sonderung des Schülermaterials ist in größeren Taubstummenanstalten üblich; ihre Parallelklassen sind mit Bezug auf die Fähigkeiten der Schüler eingerichtet. Vielfach besteht in der Organisation sogar ein dreizügiges System. Für die Hilfsschule liegt ein derartiges Bedürfnis nicht vor, da ja durch die Ausscheidung aus der Normalschule und durch die Überweisung des schlechtesten Schülermaterials an die Idiotenanstalten eine weitgehende Differenzierung stattgefunden hat. Ein zweizügiges Hilfsschulsystem würde im übrigen eine ähnliche Einrichtung aufweisen, wie sie die Haupt- und Förderklassen für Normale des Mannheimer Schulsystems darstellen. Zu weit darf eben die Sonderung im Interesse

des Schulorganismus nicht durchgeführt werden, sonst käme man zu lauter kleinen Sondergruppen und damit zum Einzelunterricht, der wohl erwünscht, aber unmöglich durchführbar wäre. Bei der jetzigen Gliederung unserer mehrklassigen Hilfsschulen liegt die Gefahr einer falschen Eingliederung der Schüler wohl auch nicht mehr vor.

Einen beachtenswerten Vorschlag für die Einrichtung von Parallelklassen, namentlich für größere Hilfsschulen, macht Dr. Wehrhahn. Er empfiehlt zu der 6., 5. und 4. Klasse der sechsstufigen Hilfsschule Parallelklassen einzurichten, aber die 3., 2. und 1. Klasse einfach zu belassen. Die 3. Klasse nimmt dann die versetzungsfähigen Schüler der beiden 4. Klassen auf. Diese Einrichtung würde verhindern, daß die oberen Klassen schwach besetzt blieben. Wollte man den Schülerbestand der oberen Klassen aus der Normalschule ergänzen, so würde die Hilfsschule den Charakter einer Nachhilfeschule erhalten.

In größeren Orten müßten die Schüler, wenn nur eine Hilfsschule bestände, weite Schulwege zurücklegen. Deshalb hat man hier in den verschiedenen Stadtteilen Hilfsschulen errichtet, um die Schulwege nach Möglichkeit zu verkürzen und die Einschulungsbezirke zu verkleinern, besonders auch im Interesse einer übersichtlichen Durchführung der Hilfsschul- wie der gesamten Schulorganisation. So bestehen in Hamburg 12 selbständige Hilfsschulen, in Breslau 11 usw. Andere Orte, z. B. Leipzig, halten an der Zentralisation der Hilfsschulklassen fest, d. h. sämtliche Klassen sind in einem zentral gelegenen Gebäude mit Hof und Garten zu einem selbständigen, großen Schulorganismus vereinigt. Diese Organisation soll Vorteile bieten, die im wesentlichen darin bestehen,

„1. daß dann in einer Klasse immer nur eine Abteilung unterrichtet zu werden braucht, während die verstreuten Klassen einklassige Schulen mit vielen Abteilungen darstellen;
2. daß die Fähigkeiten der Kinder bis zur äußersten Möglichkeit ausgebildet werden können, während es in den verstreuten Klassen an Zeit und Kraft gebricht, dieses Ziel zu erreichen;
3. daß die Erziehung durch das Zusammensein Gleichaltriger und Gleichartiger erfolgreicher wirken kann, während sie in zerstreuten Klassen oft gestört und zersplittert wird durch die gleichzeitige Behandlung aller Alters- und Entwicklungsstufen;
4. daß die Unterrichtsarbeit an den Kindern durch das Zusammen- und Ineinanderarbeiten der Lehrkräfte eine einheitlichere wird und die besten und kürzesten Methoden schneller verbreitet werden.“

Übergroße Schulsysteme, ganz gleich welcher Schulorganisation, sucht man nach Möglichkeit einzuschränken, um den Charakter von Schulkasernen nicht aufkommen zu lassen. Dieser Umstand wäre hauptsächlich bei der Einrichtung von Hilfsschulen zu erwägen. Anders liegt die Sache bei der Zentralisierung sämtlicher Hilfsschulen einer großen Stadt

in der Form einer einheitlichen Gestaltung des örtlichen Hilfsschulwesens, wofür Fuchs, Berlin, folgende pädagogische und sozialfürsorgerische Gesichtspunkte beibringt:

„1. Innerhalb einer Stadt ist in Rücksicht auf die häufig vorkommenden Umschulungen eine möglichst gleichmäßige Organisation sämtlicher Hilfsschulen notwendig.

2. Die Filialklassen müssen sich dauernd den benachbarten Hilfsschulen organisch angliedern.

3. In der Besetzung der einzelnen Klassen dürfen nicht längere Zeit Differenzen bestehen bleiben, die durch Ausgleich mit benachbarten Hilfsschulen auszugleichen wären.

4. Bezüglich des Unterrichtsverfahrens dürfen die Hilfsschulen nicht isoliert und fremd einander gegenüber stehen, sondern müssen durch eine gewisse Gleichartigkeit, die die Bewegungsfreiheit des einzelnen Pädagogen keineswegs zu beschränken braucht, miteinander in Fühlung treten und bleiben.

5. Das umzuschulende Hilfsschulkind sollte auch während der Umschulung nicht der Fürsorge entraten und möglichst schnell an die Stelle kommen, wo es sich sofort wieder in den Unterrichtsbetrieb und die Erziehung einfügen kann.

6. Für eine große Stadt ist es nötig, daß eine Zentralstelle sich fürsorgerisch um alle Hilfsschulkinder gleichmäßig kümmert, die gesamten Fürsorgebestrebungen der Schule, Gemeinde und der privaten Wohltätigkeit überschaut und führt und auch über die Schulzeit hinaus das Leben des einzelnen Kindes fürsorgerisch verfolgt — während der Lehrzeit, der ersten erwerblichen Tätigkeit, der Fortbildungsschulzeit, der Gestellung zum Militär und bei etwaigen Vorladungen vor Gericht. Nur eine auf diese Ziele gerichtete Zentralisierung wird imstande sein, die mannigfaltigen Einzelbestrebungen zugunsten der Schwachsinnigen zusammenzuhalten und zu der Geltung und Wirkung zu bringen, die im Interesse der Kinder zu wünschen ist.

7. Diese Zentrale hat sich zu einer pädagogischen Auskunftsstelle für alle aus der Bevölkerung an die Schulbehörde gerichteten heilpädagogischen Fragen auszubauen."

Kleine Gemeinden. — Von Wichtigkeit erscheint hier noch die Frage nach der unterrichtlichen Versorgung schwachbegabter Kinder in kleinen Gemeinden. Der 7. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands (Meiningen 1909) hat sich mit dieser Frage eingehend beschäftigt und folgende Vorschläge gemacht:

„1. Gemeinden in der Nähe von Städten mit Hilfsschulen können ihre Kinder gegen ein entsprechendes Entgelt in die dort bestehenden Hilfsschulen schicken.

2. Orte in dicht bevölkerten Landstrichen können sich zur Gründung einer gemeinsamen Hilfsschule zusammenschließen.

3. Gemeinden mit wenig dichter Bevölkerung werden in ihren Schulen Nachhilfeunterricht erteilen müssen, damit wenigstens etwas für ihre Schwachbegabten geschehen kann.

4. Wo keine ähnlichen Veranstaltungen zur unterrichtlichen Versorgung Schwachbegabter getroffen werden können, da sind Hilfsschulen für einzelne größere Bezirke (in Preußen etwa Regierungsbezirke) einzurichten."

Gegen die Ausführungsmöglichkeit dieser Vorschläge kann eine ganze Reihe von Bedenken geltend gemacht werden. Allein einzelne Anfänge sind bereits glücklich in die Wege geleitet worden, wie z. B. im Herzogtum Meiningen, in Thüringen und in den

Rheinlanden (Kreishilfsschulen), und es steht zu erwarten, daß anderwärts ähnliche Schritte unternommen werden.[1])

Konfession. — Bei der Organisationsfrage muß auch ein Hinweis auf den konfessionellen Charakter der Hilfsschule erfolgen. Anfänglich waren die Hilfsschulen fast durchweg Simultanschulen, d. h. Schüler verschiedener Bekenntnisse besuchten die Hilfsschule friedlich nebeneinander. Vor einigen Jahren ist jedoch bezüglich des konfessionellen Charakters der Hilfsschulen eine Änderung eingetreten, die nicht im Interesse ihrer gedeihlichen Entwicklung liegt und besonders in heilpädagogischen Kreisen unliebsam empfunden wird. Die Bestimmung darüber lautet: „Ist für eine Konfession eine Hilfsschule errichtet, so muß auch für die andere eine solche eingerichtet werden, wenn dauernd mehr als 25 Kinder vorhanden sind" (Bestimmung aus dem Schulgesetz für Oldenburg vom 4. Oktober 1910). In Beachtung dieser gesetzlichen Bestimmung geht man nun in anderen Bundesstaaten ebenso vor, und so gibt es Orte, die lediglich in Befolgung dieser Vorschrift zwei Schulen, eine evangelische und eine katholische, wenn auch nur einklassig, einzurichten gezwungen sind, wie z. B. Gummersbach, Osterfeld, Siegen usw. Vom pädagogischen Standpunkte aus wäre natürlich eine zweiklassige Simultanschule den jetzt bestehenden einklassigen Hilfsschulen vorzuziehen. Daß diese Bestimmung vielfach zum Schaden für die Entwicklung des Hilfsschulwesens einzelner Orte gereichen wird, liegt auf der Hand.

O. Willmann sagt treffend: „Die Heilpädagogik ist ein internationales Werk geworden, ein Gebiet des Wettstreites der Nationen und Staaten. Sie ist aber auch ein interkonfessionelles Werk, und das ist bei der leider so vielfach eingetretenen Entfremdung der Konfessionen noch freudiger zu begrüßen. Daß hier der Glaubensstreit schweigt, hat darin seinen Grund, daß auf diesem Gebiete allein die Liebe spricht. Sie hat die Ärmsten aus ihren dunklen Winkeln hervorgezogen, sie hat ihnen lichte, große Häuser gebaut und sie durchwaltet diese mit Sonnenschein. Die Liebe, sagt das Apostelwort, ist geduldig, gütig, sie verträgt alles, sie glaubt alles, sie hofft alles, die Liebe höret nimmer auf."

Trennung der Geschlechter. — Über die Trennung der Geschlechter ist zu bemerken, daß eine solche für die Hilfsschule ganz außer Frage kommen kann. Die meisten Hilfsschulen besitzen

---

[1]) Schmidt, Wernigerode, macht hierzu noch folgende Vorschläge. Unabhängig von den bestehenden Schulverbänden wären besondere Hilfsschulverbände zu gründen. Diese hätten ihre Grenzen weiter zu stecken als die sonstigen Schulverbände. Sie müßten alle Dörfer erfassen, die ihre schwachsinnigen Kinder mit Hilfe irgendwelcher Verkehrsmittel einem günstigen Zentrum zuschicken könnten. So könnte auch kleineren Stadtgemeinden die Einrichtung einer mehrklassigen Hilfsschule ermöglicht werden, da er meint, daß Hilfsschulverbände von 5000 Einwohnern sich schon eine zweiklassige Hilfsschule leisten könnten. — Das sind wohl gutgemeinte Vorschläge — aber die Botschaft hör ich wohl, allein mir fehlt der Glaube!

auch durchweg gemischte Klassen. Das weibliche Geschlecht stellt allerdings im allgemeinen einen geringeren Prozentsatz der Schülerzahl als das männliche. Die Vorteile der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter sind namentlich für die Hilfsschule, die ja eine reine Erziehungsschule sein soll, recht bedeutend. Die Vereinigung der Geschlechter entspricht dem Bau und dem Wesen der Familie und der Gesellschaft. Sie ist billig und gerecht, weil sie dem einen Geschlecht dieselbe Ausbildung gewährt wie dem anderen. Sie wirkt vorteilhaft auf die Entwicklung von Geist, Moral und Gewohnheit und beeinflußt das Schulleben und den Unterricht in günstiger Weise. Natürlich wird der gute gegenseitige Einfluß nur dann voll und ganz zur Geltung kommen, wenn die sorgfältigste Aufsicht ausgeübt wird. Durch Sichselbstüberlassensein der Kinder können allerdings Dinge großgezogen werden, die jene Vorteile gänzlich vernichten, so daß dann die gemeinsame Erziehung der Geschlechter schleunigst aufgehoben werden muß. Bei höher organisierten Hilfsschulen ließe sich allerdings eine Trennung nach Geschlechtern gleich von Anfang an durchführen, weil da genügendes Schülermaterial zur Besetzung der einzelnen Klassen auch nach getrennten Geschlechtern vorhanden wäre.

Durchführung der Klassen. — Die Frage der Fort- bzw. Durchführung der Klassen in Hilfsschulen ist im allgemeinen noch wenig erörtert worden. Im Interesse einer einheitlichen Erziehung allerdings wäre es erwünscht, von ein und derselben Lehrkraft eine Klasse durch alle Schuljahre bis zur Entlassung durchführen zu lassen. Natürlich wird diesem Grundsatz die Natur und Eigenart der Lehrkraft nicht selten ein Hemmnis entgegensetzen. Denn nicht jeder Lehrer eignet sich, nach längerer Zeit wieder mit der Grundklasse zu beginnen, und nicht jede Lehrerin besitzt die Fähigkeit, eine Oberstufe mit größeren Knaben energisch zu leiten. Ein allgemein gültiger Grundsatz läßt sich für diese Zwecke eigentlich gar nicht aufstellen. Die Hauptsache wird sein, wenn nach Maßgabe der vorhandenen Verhältnisse ein öfterer Lehrerwechsel vermieden wird. Da der Hilfsschüler vor seiner Aufnahme in die Hilfsschule gewöhnlich schon durch die Hand eines oder zweier Lehrer gegangen ist, so wäre es wünschenswert, wenn er nunmehr keinem größeren Lehrerwechsel unterworfen würde, vor allen Dingen aber nicht auf derselben Unterrichtsstufe. An der Durchführung der Klassen auf den einzelnen Stufen muß unbedingt festgehalten werden. Neben der Fortführung der Klassen kann auch das Fachlehrersystem in einzelnen Fächern — Turnen, Zeichnen, Handfertigkeit, Singen — zur Anwendung gelangen. Wenn dafür gesorgt wird, daß der Hauptteil der Bildungsarbeit in einer Hand liegt, so wird es nicht vom Nachteil sein, wenn die Schüler auch in einzelnen Stunden unter der erziehlichen Einwirkung an-

derer Lehrkräfte stehen. Nur muß dann eine Fortführung dieser Fächer durch mehrere Jahre bzw. durch sämtliche Stufen vorgesehen werden.

Austausch der Schüler. — An dieser Stelle sei noch einmal auf den Austausch einzelner Schüler in einigen Unterrichtsfächern hingewiesen. Die Schüler mancher Klassen weisen oft eine Ungleichmäßigkeit in der Begabung auf, so daß die Schuleinrichtung nicht gleichgültig daran vorübergehen kann. Meist ist hier der Unterschied nur auf zwei Gebieten kraß hervortretend, nämlich in rein logischem Denken und in technischen Fertigkeiten. Deshalb wird in diesen Fächern ein Austausch einzelner Schüler stattfinden müssen, mit der Bedingung, daß namentlich die Stunden für Rechnen und Handbetätigungen zu gleicher Zeit für die ganze Schule erteilt werden. Eine weitere Rücksichtnahme auf die Befähigung bzw. Nichtbefähigung der Schüler für noch andere Fächer würde zu weit führen und eine Auflösung des ganzen Schulorganismus bedingen. In Fragen der Versetzung wird man deshalb auch nicht allein auf die Leistungen im Deutschen und Rechnen sehen, sondern vor allem auf den Stand der Allgemeinbildung, insbesondere aber auf die Art und Weise der gedanklichen Darstellung und Ausdrucksfähigkeit und auf das gesamte perlönliche und geistige Sichgeben und Verhalten des betreffenden Schülers im Schulleben der Klasse.

Literatur.

Basedow, Was kann in unterrichtlicher und erziehlicher Beziehung geschehen, um dem schwachbegabten Kind in kleineren Gemeinden zu helfen? Ber. üb. d. 7. Verb. d. H. D., 1909. Halle a. S., Marhold. — Böttger, R., Zentralisation der Hilfsklassen für Schwachbefähigte. Allg. deutsche Lehrerztg 1904 Nr. 42-43, Leipzig, und Ber. üb. d. 11. Konf. f. d. Idioten- u. Hilfsschulwesen, Stettin 1904. — Büttner, G., Vom inneren Ausbau des Hilfsschulwesens. Gesundheitswarte d. Schule 1908 H. 9. — Ders., Hilfsschulen für das Land. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1908 H. 9. — Ders., Die schwachbegabten Kinder auf dem Lande. Der Kinderarzt 1908 H. 4. — Busch, W., Der Austausch von Schülern zwischen den Klassen der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1903. — Ders., Fortbildungsschulklassen für die aus der Hilfsschule entlassenen Knaben. Hilfssch. 1905, 4. — Delitsch, Zum Auf- und Ausbau unseres Hilfsschulwesens. Z. f. Kindf. Bd. 14, 90. — Ders., Klassen-, Abteilungs-, Einzel-, Fachunterricht. Artikel im Enz. Hdbch. S. 908. — Falch, Über die Berechtigung besonderer Klassen bzw. Schulen für die leichtesten Formen des Schwachsinns. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1880-81 H. 6. — Frenzel, Schulpflicht. Art. im Enz. Hdbch. S. 1403. — Ders., Rückversetzung. Ebenda S. 1344. — Ders., Frequenz der Klassen in den Schulen für geistig Schwache. Ebenda S. 574. — Ders., Gemeinsame Erziehung der Geschlechter. Ebenda S. 503. — Gabriel, Dr. H., Die schwachsinnigen Kinder in den Landschulen. Heilp. Schul- u. Elternztg. 1910 H. 4. — Gengnagel, Was kann in kleineren Gemeinden geschehen, um den schwachbegabten Kindern in unterrichtlicher Beziehung zu helfen. Hilfssch. Bd. 1, 109. — Grote, Können die Kinder zwangsweise der Hilfsschule zugewiesen werden? Z. f. Kindf. Bd. 8, 209 und Ber. üb.

d. 4. Verb. d. H. D., Hannover 1903. — *Gündel*, Dr. A., Zur Organisation der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1904 H. 1 u. 3. — *Hamfeldt*, C., Fürsorge für Schwachbegabte. Päd. Reform 1904 Nr. 48, Hamburg. — *Heller*, Dr. Th., Ein französisches Hilfsschulgesetz. Z. f. Kindf. Bd. 14, 193. — Hilfsschulgesetz, Das neue französische. Hilfssch. Bd. 4, 46. — *Horrix*, Worin hat die Abneigung einzelner Eltern gegen die Hilfsschule ihren Grund, und wie ist sie zu beseitigen? Z. f. Kindf. Bd. 5, 168. — *Kaufmann*, Dr., Die gesetzliche Regelung der Erziehung und des Unterrichts bildungsfähiger anormaler Kinder usw. Verh. d. 6. schweiz. Konf. f. d. Idiotenwesen, 1907. — *Kirmße*, Einige Gedanken, betr. die Fürsorge für die Schwachbegabten in kleinen Gemeinden. Hilfssch. 1908 Bd. 1, 114. — *Raatz*, Dein Sorgenkind. Halle 1921, Marhold. — *Ders.*, Denkschrift über das deutsche Hilfsschulwesen. — *Schenk*, A., Die neunklassige Hilfsschule. Z. f. Kindf. 1907 Bd. 12 H. 7. — *Ders.*, Was kann in kleineren Gemeinden geschehen, um den schwachbegabten Kindern in unterrichtlicher Erziehung zu helfen? Schles. Schulztg. 1907 Nr. 14. — *Schwahn*, P., Der Austausch von Schülern zwischen den verschiedenen Klassen der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. Aug. 1903 und Jan. 1904. — *Ders.*, Der Austausch von Schülern zwischen den Klassen der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1903 H. 9-10. — *Wehrhahn*, Einrichtung der Hilfsschulen. In: Hdbch d. deutsch. Schulhyg. Bd. 4. Dresden 1914, Steinkopf. — *Weigl*, F., Geistig minderwertige Kinder auf dem Lande und in kleinen Städten. Donauwörth 1908, Auer. — *Wettig*, Die Auswechslung von Schülern in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1903 H. 11-12. — *Ders.*, Was kann in kleineren Gemeinden geschehen, um den schwachbegabten Kindern in unterrichtlicher Beziehung zu helfen. Hilfssch. Bd. 1, 14. — *Ziegler*, Austausch der Schüler. Enz. Hdbch. Halle a. S., Marhold. — *Ders.*, Fortführung der Klassen. Ebenda S. 566.

---

4. Lehrbetrieb.

Lehrplan. — Es liegt auf der Hand, daß in jeder Hilfsschule nach einem geeigneten, einheitlich angelegten Lehrplan gearbeitet werden muß, und zwar mit großer Sorgfalt und mit peinlicher Beobachtung aller bisher auf dem Gebiete des Schwachsinnigenbildungswesens gewonnenen didaktischen und methodischen Erfahrungen. Wie der Lehrplan für die Volksschule nicht von vornherein festgestellt war, sondern sich allmählich aus den *Bedürfnissen* der Schule und aus den *Anschauungen* und *Erfahrungen* der Zeit über Erziehung und Unterricht herausbildete, so wird auch der Lehrplan der Hilfsschule einen ähnlichen Entwicklungsgang durchlaufen müssen, bis allmählich genügende Ergebnisse und sichere Handhaben für seine Anlage und Aufstellung gewonnen sein werden. Deshalb ist man z. B. in München erst nach einer Praxis von zehn Jahren an die Bearbeitung eines Hilfsschullehrplanes herangegangen. Daß die Schaffung eines Hilfsschullehrplanes aber keine leichte Arbeit sein wird, dürfte ohne weiteres einleuchten. Die Schwierigkeit der Lehrplanfrage betont auch der bereits mehrfach erwähnte Erlaß des preußischen Unterrichtsministers vom 2. Januar 1905, indem er treffend her-

vorhebt: „Von allen Seiten wird anerkannt, daß für den Lehrplan der Hilfsschule, ihre Klassengliederung und für die Lehrziele der einzelnen Klassen allgemein gültige Vorschriften nicht gegeben werden können, daß vielmehr dabei den besonderen Verhältnissen der Schule in jedem einzelnen Falle Rechnung zu tragen sei." — „Es ist nicht zu verwundern, wenn so vielfach auf die großen Schwierigkeiten hingewiesen wird, welche der Aufstellung eines guten Lehrplans entgegenstehen, und doch kann hier auf einen solchen am wenigsten verzichtet werden." Wie bereits bemerkt, wird jede Hilfsschule genötigt sein, sich ihren eigenen Lehrplan zu beschaffen, der natürlich dem individuellen Charakter der betreffenden Schule Rechnung tragen muß.

Als Richtschnur für die Aufstellung des Lehrplans werden folgende Gesichtspunkte zu beachten sein:

1. der Entwicklungsgang der krankhaft geschwächten Kindesseele,
2. unterrichtliche und erziehliche Maßnahmen, die der Eigenart dieses Entwicklungsganges gerecht werden,
3. eine Stoffauswahl und Stoffanordnung, die im Einklang mit den beiden vorigen Forderungen stehen und eine weitgehende Konzentration ermöglichen,
4. eine weise Beachtung der praktischen Bedürfnisse des späteren Lebens und das Ziel eines gewissen Abschlusses der Bildung.

Es wird also das Schülermaterial der Hilfsschule mit seinen jeweiligen Veranlagungsgraden, die der Lehrer natürlich genau kennen muß, als maßgebend für die Lehrplanarbeit in den Vordergrund zu stellen sein. Die geistige Veranlagung der Schüler ist aber in den verschiedenen Jahrgängen, wie es die Erfahrung lehrt, recht verschiedenartig. Deshalb darf der Lehrplan die Lehrziele im allgemeinen wohl vorzeichnen, aber nicht etwa mit der ausdrücklichen Forderung, daß sie auch jedesmal erreicht werden müssen. Das würde die individualisierende Behandlung der Kinder unterbinden und die Bewegungsfreiheit und Weiterentwicklung der Hilfsschulpädagogik stören. Daß der Lehrplan Mindest- oder Höchstziele vorsehen soll, darf nicht als besondere Forderung erhoben werden. Die Hauptsache wird sein, daß er eine Auswahl geeigneter Stoffe bietet, wovon der Lehrer nach eigenem Ermessen mit Berücksichtigung der jeweiligen Bedürfnisse seiner Klasse auswählen darf. Durch diese Auswahl wird Bewegungsfreiheit ermöglicht und eine fortgesetzte Entwicklungsmöglichkeit gewährleistet, deren gerade der Heilunterricht zurzeit noch am meisten bedarf, denn er ist noch immer etwas Flüssiges und Werdendes und noch kein Abgeschlossenes. Darum bedarf der Lehrplan auch noch immer der Durchsicht und Verände-

rung, wenn er auf der Höhe der jeweilig erreichten methodischen und psychologischen Erkenntnisse stehen soll. Eine genaue Darlegung der Lehrplanideen für Hilfsschulen auf Grundlage des heutigen Standes der psychologischen Forschungen würde zu weit führen. Es sind auch bereits verschiedene Lehrpläne mit beachtenswerten Erläuterungen vorhanden, deren eingehende Kenntnis nur empfohlen werden kann.

Unterrichtsgegenstände. — Bezüglich der Unterrichtsgegenstände ist folgendes hervorzuheben. Die Hilfsschule gehört ihres eigenartigen Schülermaterials wegen zu den sogenannten Sonder- oder Spezialschulen. Da sie sonst aber Volksschulcharakter wahrt, so wird sie sich auch die Pflege aller derjenigen Unterrichtsgegenstände angelegen sein lassen, welche die Lehrpläne der Volksschule aufweisen. Es wird sich bei ihr auch weniger um die Heranziehung anderer oder um die Bevorzugung einzelner Lehrgegenstände als vielmehr um erziehliche Sondermaßnahmen im Unterrichtsbetriebe handeln. Dieser Erkenntnis tragen auch die Lehrpläne der meisten Hilfsschulen Rechnung. Die heute meist übliche Form der Hilfsschule ist die dreistufige Hilfsschule mit Vorstufe (Vorschule). Diese Organisation soll auch für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände maßgebend sein.

Die Vorschule dient hauptsächlich als Sammelstelle für geistig am tiefsten stehende Schüler. Sie wird vorwiegend Kindergartencharakter besitzen. Eigentliche Unterrichtsgegenstände finden nur in ihren Anfängen Pflege, während im Mittelpunkt aller Maßnahmen Spiele und Beschäftigungen des Kindergartens stehen. Die Vorschule nimmt des weiteren in ihren Arbeitsplan folgende Übungen auf:

1. Übungen zur Entwicklung der Sinnestätigkeit und Auffassungsfähigkeit,
2. Übungen zur Entwicklung der Aufmerksamkeit und Merkfähigkeit,
3. Übungen zur Entwicklung der Bewegungsfähigkeiten und
4. Übungen zur Entwicklung des Gedächtnisses und der Sprachfähigkeit.

Dazu kommen noch Lese- und Schreibübungen, Vorübungen für das Rechnen und einfache religiöse Belehrungen hinzu. Demnach umfaßt die Vorstufe — natürlich als Gesamtunterricht — folgende Unterrichtsfächer: Spiele, Fröbelsche Beschäftigungen, Übungen zur physischen und psychischen Entwicklung der Kinder und Vorübungen für die Elementarfächer. Die Schüler sollen in der Vorschule unterrichtsfähig gemacht werden. Ein besonderer Lehrstoff kommt hier noch nicht in Frage. Um aber Einseitigkeiten vorzubeugen und Unklarheiten zu begegnen, sind im Lehrplan aus-

gewählte Übungsgruppen und abgegrenzte Endziele bezüglich der einzelnen Übungen und Lehrfächer anzugeben.

Die Unterstufe zeigt schon in ihrem ganzen Betriebe mehr Schul- als Kindergartencharakter. Im Mittelpunkt des Gesamtunterrichts steht hier der Sach- und Sprachunterricht, welcher die Übungen im Anschauen, Sprechen, Lesen, Schreiben und Darstellen (Zeichnen, Formen, Modellieren) umfaßt. Die Spiele und Fröbelschen Beschäftigungen der Vorschule werden fortgesetzt und gymnastische Übungen, Turnen, Gesang und leichte Handarbeiten gepflegt. Das Rechnen und die religiösen Belehrungen erfahren nunmehr eine schulgemäße, natürlich ganz elementare Behandlung. Das Rechnen ist vorwiegend Sachrechnen, und die religiösen Belehrungen lehnen sich an Gesinnungsstoffe des Sach- und Sprachunterrichts an. Der gesamte Unterricht soll hauptsächlich an Vorgänge des täglichen Lebens und an eigene Erlebnisse und Erfahrungen der Schüler anknüpfen. Fernerliegendes wird erst dann vermittelt, wenn das Gebiet der Erfahrungen nach allen Richtungen hin durchwandert ist. Der Sprachunterricht auf dieser Stufe hat besondere Rücksicht auf Sprachgebrechen zu nehmen, die vielfach als Begleiterscheinung des Schwachsinns auftreten. Artikulationsunterricht.

Die Unterstufe hat demnach — ebenfalls als Gesamtunterricht — folgende Unterrichtsgegenstände zu pflegen: Sach- und Sprachunterricht (Anschauen, Lesen, Schreiben, Artikulation), Religion, Rechnen, Gesang, Turnen, Fröbelsche Arbeiten, Spiele und leichte Handarbeiten.

Auf der Mittelstufe nimmt der Sach- und Sprachunterricht auch noch eine hervorragende Stellung ein. Aus ihm entwickeln sich allmählich die realistischen Fächer, welche natürlich den Charakter des heimatkundlichen Anschauungsunterrichts wahren müssen. Zu seiner Unterstützung und Belebung sollen planmäßige Schulspaziergänge vorgesehen werden. Die religiösen Belehrungen nehmen die Behandlung biblischer Geschichten auf und suchen als Memorierstoffe einige leichte Katechismusstücke, Sprüche, Liederstrophen und Gebete zum Verständnis zu bringen. Das Rechnen behandelt ganz einfache, im täglichen Verkehr vorkommende Rechenfälle, wobei klares Verständnis und unbedingte Sicherheit nach allen Seiten hin zu erstreben sind. Im Sprachunterricht beginnt die Anfertigung der ersten schriftlichen Arbeiten. Auf Genauigkeit in der Darstellung der der Gedanken, Kürze im Ausdruck und Sauberkeit in der Ausführung ist besonders zu achten. Gesang, Turnen und Handarbeiten verfolgen mehr hygienische Zwecke. Sie müssen aber auch so behandelt werden, daß sie neben der Bildung und Regelung des Bewegungstriebes und Willenlebens auch ästhetische und gemüt-

erfrischende Wirkungen auf die Schüler ausüben. Auf dieser Stufe tritt auch der systematische Zeichenunterricht auf. Während zeichnerische Darstellungen bereits auf der Unterstufe gepflegt werden, kommen nunmehr genauere und in regelmäßigem Fortschritt betriebene Übungen zur Behandlung. Diese berücksichtigen Objekte des Sachunterrichts und werden als die Ausdrucksweise des in diesem Unterrichte Wahrgenommenen und zum Verständnis Gebrachten behandelt. Mit dem Zeichnen geht Hand in Hand das Darstellen, Formen und Modellieren. Die Betätigungen darin sind immer mannigfaltiger und weitgehender zu gestalten.

Die Behandlung aller Unterrichtsgegenstände muß auf dieser Stufe so erfolgen, daß die Schüler Anleitung zur Selbsttätigkeit und zu einer zweckmäßiegn Lebensführung erhalten, damit sie einst nützliche und würdige Glieder der menschlichen Gesellschaft werden. Darum soll die Auswahl der Stoffe vorwiegend Sachen berücksichtigen, durch die das Verständnis für eine solche Lebensführung angebahnt wird.

Auf der Mittelstufe werden also folgende Unterrichtsgegenstände zur Behandlung gelangen: Religion, Deutsch, Rechnen, Heimatkunde, Naturkunde, Geschichte, Schreiben, Zeichnen, Gesang, Turnen und Handarbeiten.

Auf der Oberstufe kommen neue Unterrichtsgegenstände nicht mehr hinzu; die bisherigen Fächer werden weitergeführt und zu einem gewissen Abschlusse gebracht, damit die Schüler eine abschließende Bildung erhalten. Die Unterrichtsstunden für einzelne Disziplinen finden Vermehrung, der Unterrichtsbetrieb nähert sich immer mehr dem der Volksschule; der Konzentration und den Interessen des Zusammenlebens der menschlichen Gesellschaften soll weitgehende Rechnung getragen und auch der Selbstbetätigung und Selbständigkeit der Schüler größte Aufmerksamkeit und Sorgfalt gewidmet werden.

Besondere Pflege ist auf dieser Stufe dem Ereignisunterricht angedeihen zu lassen, der bemerkenswerte Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler, sowie örtliche oder vaterländische und ausländische Ereignisse im Anschlusse an die realistischen Fächer zur Behandlung bringt. Kurze Erörterungen über soziale Einrichtungen, humane Bestrebungen, Rechtspflege, Gesundheitslehre, Verkehrswesen, Verwaltungsangelegenheiten, Bürgerkunde usw. sind, soweit deren Verständnis den Kindern vermittelt werden kann, zum Gegenstande der Besprechung und Behandlung zu machen. Geeignete Stoffe aus diesen Gebieten finden Verwendung für die schriftlichen Übungen und Arbeiten der

Schüler. Um die Zöglinge des weiteren mit dem öffentlichen Leben und seinen mannigfaltigen Erscheinungen bekannt zu machen, werden gewerbliche und industrielle Anlagen, öffentliche Plätze und Gebäude, einzelne Arbeitsstätten, Bahnhöfe, Häfen, Feld, Wald usw. aufgesucht, um geeignete Anknüpfungspunkte zu praktischen Belehrungen zu gewinnen. Lebenskunde. Der materielle und formale Zweck des Unterrichts tritt, entgegengesetzt dem Bestreben der Normalschule, gegen Ende der Hilfsschulzeit mehr zurück, während praktische Bedürfnisse und die Erziehung zur größtmöglichen Selbständigkeit und bürgerlichen Brauchbarkeit weitgehende Berücksichtigung erfahren. Der Hilfsschulbildung oberster Grundsatz wird darum stets heißen: Nicht für die Schule, sondern für das Leben!

Die Verteilung der Unterrichtsgegenstände auf die einzelnen Stufen gestaltet sich mit Berücksichtigung der Stundenzahl etwa folgendermaßen:

Lehrgegenstände	Stundenzahl der			
	Vorschule	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Religion	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	2—3	3
Deutsch			6	6
Sach- und Sprachunterricht			—	—
Schreiben			2	2
Rechnen			4—5	5
Heimatkunde (Erdkunde)			1	1
Naturkunde			1	1
Geschichte			1	1
Lebenskunde			—	1
Zeichnen			2	2
Singen			1—2	2
Turnen			2	2
Handarbeit			2	2
Spiele und Fröbelsche Beschäftigungen			—	—
	18	18—20	24—27	28

Konzentration. — Alle Unterrichtsgegenstände müssen im Hilfsschulunterricht in inniger Wechselbeziehung stehen und so viel wie möglich den Grundsatz der Konzentration wahren. Wo es gilt, Schwaches zu kräftigen, Vereinzeltes und Zerstreutes zu sammeln, Fehlendes herbeizubringen, vor

Dissoziation zu schützen usw., da ist eine stetige Konzentration unbedingt erforderlich. Außerdem trägt die Konzentration auch der Entwicklung eines einheitlichen Bewußtseins und der Entfaltung einer einheitlichen Charakteranlage Rechnung — und diese Momente erscheinen gerade im Hilfsschulunterricht von größter Bedeutung. Diesen leitenden Hauptgedanken hat der Betrieb aller Unterrichtsgegenstände Rechnung zu tragen. Kein Fach darf ausschließlich einem Selbstzweck dienen, sondern es hat sich mit seinen Stoffen der Gesamtheit der unterrichtlichen Einwirkungen in wechselseitig fördernder Beziehung einzufügen. Diese Forderung steht nicht im Gegensatz zu einer anderen, nämlich zu der der Aufeinanderfolge der Unterrichtsstoffe in konzentrischen Kreisen. Die erste ist die leitende Forderung, die zweite dagegen die untergeordnete; beide Forderungen widersprechen sich auch nicht. Schließlich ist auch hier noch einmal zu bemerken, daß die Ansichten einiger Methodiker, den Schwerpunkt des Unterrichts auf einzelne Unterrichtsgegenstände zu legen, wie z. B. auf Handarbeit oder auf den heimatkundlichen Unterricht, nicht richtig sind, sondern das Wesentliche und Wichtigste des Heilunterrichts verkennen. Dieser muß alle Unterrichtsdisziplinen möglichst gleichmäßig in Anspruch nehmen, um jene vorhin erwähnte Gesamtwirkung zu erzielen. Er darf also nicht bloß die Ausbildung einiger Fähigkeiten ins Auge fassen und darüber das Gesamtziel — die allgemein-menschliche und praktische Bildung — außer acht lassen. Alle Unterrichtsdisziplinen sind schließlich doch nur Mittel zu diesem Zwecke, ganz gleich, welche Vorteile sie auch sonst noch, namentlich in materieller Hinsicht, gewähren mögen.

Stundenplan. — Beim Stundenplan werden folgende Fragen zu beantworten sein:

1. Wann soll der Unterricht am Morgen beginnen?
2. Wie lange soll jede Unterrichtsstunde dauern?
3. In welcher Reihenfolge sollen die Unterrichtsgegenstände auftreten?
4. Wie hoch ist die Zahl der täglichen und wöchentlichen Unterrichtsstunden zu bemessen?
5. Ist geteilte oder ungeteilte Unterrichtszeit für die Hilfsschule zu wählen?

Der Hilfsschulunterricht kann am Morgen wegen des minderwertigen Schülermaterials stets etwas später als der Unterricht in den Normalschulen beginnen. Auch kommen, wenn in größeren Orten nur eine Hilfsschule besteht, sehr ausgedehnte Schulwege für einzelne Kinder in Betracht, darum ist auch aus diesem Grunde eine etwas vorgerückte Zeit für den Unterrichtsanfang am Morgen zu wählen.

Untersuchungen über den Eintritt von Ermüdung innerhalb einer Unterrichtsstunde haben ergeben, daß bereits nach einer halben Stunde gleichmäßiger Tätigkeit sich Ermüdungs-

erscheinungen bemerkbar machen, welche gegen Ende der Stunde einen kleinen Zuwachs erfahren. Es hat sich dabei auch herausgestellt, daß ältere Schüler weniger ermüden als jüngere und geistig schwächere mehr als sog. Durchschnittsschüler. Diese Wahrnehmungen deuten an, daß die übliche Unterrichtseinheit von einer Stunde nicht nur für normale, sondern auch für geistig schwache Kinder zu lang ist. Man wird deshalb der einzelnen Lektion in der Hilfsschule eine kürzere Dauer geben müssen als eine Stunde. Doch möchte ich ihr keine halbstündige Dauer, wie vielfach vorgeschlagen worden ist, zugestehen. Es wechseln in der Hilfsschule während einer Lektion gewöhnlich so mannigfache Maßnahmen ab, daß eine Ermüdung der Gesamtheit nicht so leicht herbeigeführt wird. Außerdem halten immer einzelne Schüler den glatten Unterrichtsverlauf so auf, daß oft nur winzige Ergebnisse zu erreichen sein werden, die bei einer halbstündigen Lektion noch geringer ausfallen würden. Dazu läßt sich der Unterrichtsverlauf bei der geringen Schülerzahl der Hilfsschulklassen so abwechslungsvoll gestalten, daß eine übermäßige Inanspruchnahme der Schüler nicht eintritt. Ebenso wechseln innerhalb jeder Unterrichtseinheit immer Arbeiten, die eine größere Anstrengung erfordern, mit solchen, die nur eine geringe Kraftentfaltung beanspruchen. Alle diese Umstände sprechen für eine längere als halbstündige Dauer der einzelnen Lektionen.

Es dürften im allgemeinen für die Dauer einer Unterrichtseinheit in der Hilfsschule folgende Grundsätze Beachtung finden. Da in den Grundklassen die Kinder viel schneller ermüden als in den oberen, wäre eine Unterrichtsdauer von 40 Minuten für die einzelnen Lektionen als höchstzulässige Zeit empfehlenswert. Diese Beschränkung ist auch deshalb notwendig, damit die Kinder den Übergang von der vielfach vorher genossenen Freiheit und Ruhe zu dem Zwange in der Schule nicht als einen allzu schroffen empfinden. In den Mittel- und Oberklassen ist die Dauer der Unterrichtseinheit von 40 auf 50 Minuten zu bemessen, weil sich hier eine größere Mannigfaltigkeit der geistigen Tätigkeiten erreichen läßt. Auf diesen Stufen ist auch ein größerer Wechsel in den Objekten des Unterrichts innerhalb des einzelnen Gegenstandes möglich, wodurch eine Ermüdung so leicht nicht zustande kommen kann. Wenn dann noch ausreichende Pausen hinzukommen, die genügende Erholung gewähren, so kann eine Ermüdung, bzw. Anstrengung der Schüler gar nicht Platz greifen. Durch eine solche Bemessung der Unterrichtseinheiten lassen sich die nötigen Pausen ebenfalls ohne viel Berechnung gewinnen. Der gesamte Unterrichtsbetrieb wäre auf diese Weise mit den Forderungen einer vernünftigen Unterrichtshygiene in Einklang gebracht.

Bezüglich der Reihenfolge der Unterrichtsgegenstände

in der Hilfsschule können wir den Vorschlägen Maennels zustimmen, welcher folgende Grundsätze aufstellt:

1. Man lege die Stunden am Tage so, wie sie die psychische Energie der Schüler für geboten erscheinen läßt.
2. Die ersten Frühstunden dürfen nicht immer die höchsten Anforderungen an die Schüler stellen.
3. Hat eine Stunde eine Seite der kindlichen Psyche besonders angeregt, so hat die folgende die bisher etwa latent gebliebene andere Seite zu wecken.

Die psychische Energie der Schüler wird zum Beginn des Unterrichts am stärksten sein, deshalb sind zunächst wissenschaftliche Fächer zur Behandlung zu bringen, doch aber nicht, wie es der zweite Satz ausdrückt, solche, die die höchsten Anforderungen an die Schüler stellen, denn sonst würden die Kinder infolge der großen Inanspruchnahme ihrer Energie zu sehr ermüden, um sich noch weiter frisch am Unterrichte beteiligen zu können. Man müßte also mit einem mittelschweren Gegenstand beginnen, hierauf einen schweren folgen lassen und dann abstufend mit einem leichten schließen. Des weiteren sind die Schulstunden so anzuordnen, daß durch die Abwechslung der Unterrichtsgegenstände auch ein planmäßiger Wechsel in den Tätigkeiten der Schüler und in den hierdurch bedingten Körperhaltungen vorgesehen wird. Auf Stunden geistiger Arbeit müssen Stunden zur Übung von Fertigkeiten folgen. Übungen jedoch, die eine angestrengte Beschäftigung derselben Organe erfordern, sind nicht auf zwei nacheinander folgende Stunden zu legen. Diejenigen Fächer, die angestrengtes Sehen erfordern, werden auf die hellsten Tagesstunden angesetzt. Die Unterrichtsstunden sind für die einzelnen Unterrichtsgegenstände möglichst ebenmäßig auf die beiden Wochenhälften zu verteilen. Dem Lehrer muß jedoch gestattet sein, nach seinem Ermessen und seinen Erfahrungen die Stundenfolge für seine Klasse eigenmächtig abzuändern. Es wird bisweilen vorkommen, daß die Kinder sich zu gewissen Zeiten für manche unterrichtliche Einwirkungen als ungeeignet erweisen, dann wird eine Änderung der Stundenfolge am Platze sein; es bliebe zu erwägen, ob in Fällen, in welchen man das Empfinden des Zwanges hat, es nicht besser wäre, Schulspaziergänge im unterrichtlichen Interesse zu unternehmen. Jedenfalls wird ein Spaziergang mehr Nutzen schaffen und hygienisch wichtiger sein als Zwangsunterricht.

In Preußen ist seitens des Unterrichtsministeriums die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden für die Volksschule und ihre einzelnen Stufen genau bestimmt, sie beträgt für die Unterstufe 20 bis 22, für die Mittelstufe 28 bis 30 und für die Oberstufe 30 bis 32. Diese Stundenzahl erscheint für die Hilfsschule in allen ihren Teilen zu hoch gegriffen, sowohl im Interesse der Schüler, als auch in dem der Lehrer. Wir er-

achten für die Unterstufe täglich 3, also wöchentlich 18 Stunden, als durchaus entsprechende Stundenzahl. Für die Mittelstufe könnte die Stundenzahl bis auf 24 und für die Oberstufe bis auf 30 erhöht werden. Da die Hilfsschule minderwertiges Schülermaterial besitzt und ihre Klassen nur eine geringe Schülerzahl aufweisen, so wird die vorgeschlagene Stundenzahl in jeder Beziehung genügen und die Schüler weder belasten, noch ihnen zuviel Freiheiten gewähren. Bei einer solchen Bemessung der wöchentlichen Stundenzahl ließe sich auch durchweg ungeteilter Unterricht durchführen — ein Vorteil, der durchaus beachtenswert erscheint. Die wöchentliche Stundenzahl der Lehrer sollte höchstens 24 betragen, weil die aufreibende Hilfsschultätigkeit sonst leicht Schädigungen in der Gesundheit der Lehrkräfte herbeiführen könnte. Bei der vorhin bezeichneten Stundenzahl, 18 + 24 + 30 = 72 wöchentliche Stunden, kämen in einer dreiklassigen Hilfsschule bei drei Lehrern auf jede Lehrkraft 24 Stunden wöchentlich, die als das höchst zulässige Maß für die Lehrkraft gelten sollten.

Für ungeteilte Unterrichtszeit, bei welcher die tägliche Stundenfolge bereits am Vormittage abschließt, so daß der Nachmittagsunterricht gänzlich vermieden wird, treten die Schulhygieniker zurzeit mit ganzem Nachdrucke ein. Die Gründe, welche sie dafür anführen, verdienen namentlich in Hilfsschulkreisen Beachtung. Bei Beseitigung des Nachmittagsunterrichts ersparen die Kinder Zeit und Kraft, indem sie nur zweimal den Schulweg zurückzulegen haben, während dies sonst viermal geschehen müßte. Wer die Hilfsschüler auf dem Schulwege beabachtet hat, wird ihnen sicherlich nicht viermal diese Leistung zumuten. Bei geteilter Unterrichtszeit müssen die Schüler im Sommer in der heißesten Tageszeit wieder zur Schule gehen und im Winter den Heimweg zuweilen erst in der Dämmerung antreten. Trotz der Mittagspause ist die Ermüdung beim Beginn des Nachmittagsunterrichts noch nicht ganz gehoben, so daß selbst bei einer dreistündigen Mittagspause noch Ermüdungserscheinungen sich bemerkbar machen. Schließlich ist noch zu erwähnen, daß bei ungeteilter Unterrichtszeit die hellsten Tagesstunden ausgenutzt werden können, während beim Nachmittagsunterricht in den kurzen Wintertagen die sich früh einstellende Dunkelheit störend wirken möchte.

Wenn es also irgend möglich ist, wird die Hilfsschule aus den angeführten Gründen ungeteilte Unterrichtszeit einführen und sämtliche Schulstunden an den Vormittagen erledigen. An jedem derselben sind jedoch nur höchstens fünf Stunden zulässig, und unter diesen sollte mindestens eine technische sein (Turnen, Spiel, Singen, Schreiben, Zeichnen, Handarbeiten), weil fünf wissenschaftliche Stunden für die schwachbegabten Kinder eine Unmöglichkeit bedeuten.

Beim Fortfall des Nachmittagsunterrichts haben die Kinder

ausreichende Zeit zur Anfertigung der Schularbeiten, zur Erholung durch Ruhe und zur gelegentlichen Hilfe, die sie ihren Eltern leisten können. In einzelnen Fällen allerdings würde es sich aus erziehlichen Gründen empfehlen, die Schüler auch am Nachmittage in der Schule zu versammeln und hier zu beschäftigen, damit sie, namentlich dann, wenn sie sich selbst überlassen bleiben, nicht dem Müßiggang und Laster oder der Verführung und Ausbeutung durch gewissenlose Menschen anheimfassen. Die Städte Berlin, Breslau und Leipzig haben mit solchen Einrichtungen recht gute Erfahrungen gemacht. Horte für Hilfsschüler.

Schließlich mag noch ein Muster eines Stundenplans für eine dreistufige Hilfsschule mit Vorstufe folgen.[1]) Siehe S. 84.

Pausen, Ferien. — Für die Pausen im Unterricht und Schulferien in der Hilfsschule kommen folgende Gesichtspunkte in Betracht.

1. Nach Schluß der ersten Unterrichtsstunde findet eine Pause von 10 Minuten statt (8,50 bis 9,00 Min.), nach der zweiten eine solche von 20 Minuten (9,50 bis 10,10 Min.), nach der dritten eine von 10 Minuten (11 bis 11,10 Min.) und nach der vierten eine von 15 Minuten(12 bis 12,15 Min.).

2. Während der Pausen haben alle Schüler die Klassenräume zu verlassen und sich in geordneten Reihen auf den Schulhof zu begeben. Nur in besonderen Einzelfällen dürfen Kinder mit Erlaubnis des Lehrers in der Schulklasse verbleiben. Die Klassen sind während der Freizeit zu lüften. Bei ungünstiger Witterung haben die Lehrkräfte dafür zu sorgen, daß die Schüler sich alsbald wieder in ihre Klassen begeben, wo sie dann geeignet beaufsichtigt werden.

3. Auf dem Schulhofe sollen die Schüler sich in zwangsloser, aber geordneter Weise bewegen, Spielzwang ist zu vermeiden. Die Aufsicht führt eine Lehrkraft, welche auch ihr Augenmerk auf das Austreten der Schüler zu richten hat. Die Schüler dürfen ohne Erlaubnis des die Aufsicht führenden Lehrers den Schulplatz nicht verlassen.

4. Kurz vor Ende der Pausen treten die Schüler auf ein gegebenes Zeichen in geordnetem Zuge an und begeben sich in die Klassenzimmer.

Die größte Pause hat, wie alle Schulhygieniker übereinstimmend empfehlen, nach den beiden ersten Unterrichtsstunden stattzufinden; während derselben werden die Schüler auch ihr zweites

---

[1]) Wenn hier noch die Bezeichnung der einzelnen Unterrichtsgegenstände auch für den Gesamtunterricht der Vor- und Unterstufe zu finden ist, so hat dies seinen Grund darin, daß ein Austausch der Schüler der verschiedenen Klassen im Auge behalten worden ist. Die Bezeichnung soll nur das Austauschverfahren erleichtern.

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
8—9	I. II. III. V. Religion	I. II. III. V. Deutsch	I. II. III. V. Religion	I. II. III. V. Deutsch	I. II. III. V. Deutsch	I. II. III. V. Religion
9—10	I. II. III. V. Deutsch	I. II. III. V. Rechnen	I. II. III. V. Deutsch	I. II. III. V. Rechnen	I. II. III. V. Rechnen	I. II. III. V. Deutsch
10—11	I. Rechnen II. Handarbeit. III. V. Turnen	I. II. Erdkunde III. V. Fröbel-Arbeiten	I. II. III. Rechnen V. Spiel	I. II. III. V. Singen	I. II. Naturkunde III. V. Spiel	I. II. Geschichte III. V. Hand-arbeiten
11—12	I. Handarbeit. II. Turnen III. V. frei	I. II. Schreiben III. V. frei	I. II. Zeichnen III. V. frei	I. Handarbeit. II. Turnen III. V. frei	I. II. Schreiben III. V. frei	I. II. Zeichnen III. V. frei
12—1	I. Lebenskund. II. III. V. frei	I. Turnen II. III. V. frei		I. Lebenskund. II. III. V. frei	I. Turnen II. III. V. frei	

I. Oberstufe: 28 Stunden wöchentlich. III. Unterstufe: 18 Stunden wöchentlich.
II. Mittelstufe: 24 Stunden wöchentlich. V. Vorstufe: 18 Stunden wöchentlich.

Frühstück einnehmen. Die nächstgrößte Pause soll, wenn bei ungeteilter Unterrichtszeit fünf Stunden aufeinander folgen, nach der vierten Stunde mit 15 Minuten eintreten.

Eine solche Bemessung der Pausen liegt nicht nur im Interesse der Hilfsschüler, sondern erscheint auch angesichts der aufreibenden Tätigkeit der Hilfsschullehrer für diese geboten. Das stete Sichbewegen in enggezogenen Grenzen, die ständige Aufmerksamkeitsanspannung, welche der Schwachsinnigenunterricht verlangt, das ewige Einerlei bei gewissen Übungen, das andauernde Sinnen und Denken nach den besten Mitteln und Wegen zur Verständigung erzeugen körperliche und geistige Ermüdung und machen nervös und abgespannt. Wenn es auch möglich ist, die natürliche Ermüdung durch Energie zu überwinden, so bleibt trotzdem immer etwas zurück, wodurch das gesamte Nervensystem allmählich überreizt und dann arg geschädigt werden kann. Da nützen keine methodischen Künste und keine Abwechslungen, um die Ermüdungswirkungen zu bannen, sondern nur absolute Ruhe, die durch maßvolle Pausen herbeigeführt wird — diese allein vermögen das gestörte Gleichgewicht wieder herzustellen.

Größere Ruhepausen bieten die Ferien, die namentlich für die Hilfsschule geradezu ein dringendes Bedürfnis sind. Nach den vorher entwickelten Voraussetzungen erscheint jede weitere Begründung überflüssig. Wir verlangen für die Hilfsschule mindestens dieselben Ferien, wie sie den anderen Schulen gewährt werden. Die Feriendauer ist jetzt in Preußen einheitlich geregelt und beträgt insgesamt 80 Tage.

Schließlich muß auch noch der Hitzeferien Erwähnung geschehen. Geistesschwache Kinder leiden, wie es die Erfahrung zur Genüge erwiesen, viel stärker unter Witterungseinflüssen als normale. Bei Kälte erstarren sie bald, und bei Hitze erschlaffen sie und sind dann aus ihrer Schlaffheit kaum aufzurütteln. Darum bleibt es zu erwägen, ob nicht schon bei einer geringeren Temperatur als 25° C Unterrichtsaussetzung erfolgen darf. Jedenfalls wären solche Maßnahmen vom hygienischen Standpunkte durchaus zu befürworten. Ebenso müßte Unterrichtsausfall bei großer Kälte eintreten, sowie bei anderen ungünstigen Witterungsverhältnissen. Geistesschwache Kinder haben unter solchen Einflüssen mehr zu leiden als vollsinnige, zumal sie noch oft so einfältig sind, daß sie sich dagegen nicht genügend zu schützen vermögen.

Hausaufgaben. — Die Meinungen der Hilfsschullehrer über die Hausaufgaben gehen sehr auseinander. Einige Fachleute verwerfen sämtliche häusliche Aufgaben, andere dagegen empfehlen sie und wollen unter keinen Umständen darauf verzichten. Nach unseren Erfahrungen möchten wir die häuslichen Aufgaben auch nicht missen, und zwar aus verschiedenen Gründen. Die Schüler haben ja bereits in der Volksschule solche Aufgaben an-

fertigen müssen. Wenn nun die Eltern sehen, daß ihre Kinder in der Hilfsschule nichts zu arbeiten aufbekommen, dann taugt in ihren Augen die Hilfsschule nichts; die Kinder lernen nichts, sie bekommen keine Aufgaben usw. Andernfalls aber erhalten die Eltern durch die Hausarbeit am besten einen Einblick in die Fortschritte ihrer Kinder. Sie sehen auch, daß ihre Sorgenkinder allmählich vorwärts kommen, und das Gefühl der Verbitterung und des Mißtrauens gegen die Schule legt sich und macht dem der Beruhigung und vielleicht wohl gar dem der Dankbarkeit Platz. Aus diesen Gründen sind schon zeitig kleine schriftliche Arbeiten als Hausaufgaben zu stellen, die in entsprechender Steigerung während der ganzen Schulzeit beibehalten werden.

Des weiteren erblicken wir in der Lösung von häuslichen Arbeiten ein wichtiges Moment, um die Kinder an Pflichterfüllung, Arbeit und Ordnung zu gewöhnen, und fordern tägliche Hausaufgaben, wenn sie auch noch so geringe Leistungen darstellen, auf allen Stufen der Hilfsschule. Natürlich müssen die Hausaufgaben genügend vorbereitet werden und kleine Pensen umfassen, damit die Schüler sie aus eigener Kraft zu lösen vermögen. Wenn die Kinder dann zu Hause etwas selbständig erarbeiten, so stärkt das ihr Selbstvertrauen, gibt ihnen Mut, hebt das Gefühl des Könnens und spornt zu weiteren Betätigungen an.

Was soll nun zu häuslichen Arbeiten aufgegeben werden? Die Aufgaben werden sich nach dem Standpunkte der Schüler richten müssen, wie z. B. Übungen im Schreiben, malenden Zeichnen, Abschreiben, Aufschreiben — Rechenaufgaben, Leseübungen, Memorieren usw. Grundsatz muß bleiben: W e n i g, a b e r g u t! Eine Nachprüfung der häuslichen Arbeiten darf niemals unterbleiben; wenn angängig, sind neben Verbesserungshinweisen auch einige aufmunternde Anerkennungen zu geben. So werden wohlgeordnete und zweckmäßig gestellte Hausaufgaben auch in der Hilfsschule möglich sein und der Geistes- und Willensbildung unserer Schüler gute Dienste leisten.

K o n f i r m a t i o n. — Als maßgebende Grundsätze für die Konfirmation der Hilfsschulkinder dürfen folgende Vorschläge gelten, die der Leiter der Braunschweiger Hilfsschule, Hauptlehrer K i e l h o r n, in seiner Schrift: Der Konfirmandenunterricht in der Hilfsschule, Langensalza 1905, ausführlich dargelegt hat.

„1. Die Hilfsschulkinder bedürfen eines besonderen Konfirmandenunterrichts.

2. Der Unterricht werde dem Hilfsschulleiter bzw. einem Hilfsschullehrer übertragen, wenn nicht ein Geistlicher, der mit der Methodik und Pädagogik des Schwachsinnigenunterrichts vertraut ist, sich dazu bereit erklärt.

3. Die zuständigen kirchlichen Organe haben den Unterricht zu überwachen und am Schlusse über die Zulassung zur Konfirmation zu entscheiden.“

Hierbei ist noch zu fordern, daß die Konfirmation gemeinsam mit anderen Konfirmanden zu geschehen habe, damit die Hilfsschüler der Öffentlichkeit gegenüber keine Zurücksetzung erfahren.

Ähnlich ist in einer großen Reihe von Städten der Konfirmandenunterricht an Hilfsschulen geregelt, wenn auch die Erteilung dieses Unterrichts durch Hilfsschullehrkräfte noch viel zu wenig stattfindet. Beachtenswerte Bestimmungen über den Konfirmandenunterricht Minderbegabter hat das Konsistorium der Provinz Brandenburg im Jahre 1913 erlassen, die im ersten Teil wörtlich gebracht worden sind.

Entlassung. — Die Entlassung der Hilfsschüler erfolgt in der Regel mit der Vollendung des 14. Lebensjahres. Doch dürfen auch ältere Schüler in der Schule verbleiben, wenn dies auf Anraten des Lehrers geschieht oder ein diesbezüglicher Wunsch seitens der Eltern vorliegt. Bei der Entlassung ist ein Gesamturteil über die ganze Entwicklung der Schüler, über ihre Erwerbsfähigkeit, militärische Tauglichkeit, Zurechnungsfähigkeit, auffällige Charaktereigenschaften, Eidesfähigkeit usw. in den Personalbogen zu vermerken. Die Aufzeichnungen sind gemeinsam vom Lehrerkollegium und Schularzte zu entwerfen, einzutragen und zu unterschreiben. Jeder Schüler erhält bei seiner Entlassung ein Abgangs- oder Entlassungszeugnis, das natürlich nur allgemein gehalten sein wird bzw. aber auch Bemerkungen über Besonderheiten im Sinne des vorhin erwähnten Gesamturteils enthalten darf. Es ist den Schülern die Aufbewahrung der Entlassungszeugnisse dringend anzuempfehlen, da sie als wichtige Urkunden gelten und in manchen Fällen unbedingt nötig sein werden. Vielfach wird vor der Entlassung eine Rücksprache mit den Eltern der Schüler angebracht erscheinen, bei welcher dann auch die Frage einer etwaigen Berufswahl usw. Erörterung finden dürfte.

In Berlin läßt man Merkblätter an die Eltern oder Pfleger der aus der Schule zur Entlassung kommenden Kinder verteilen, worin praktische Winke für die weitere Erziehung und die Wahl des Berufes oder für die Art der Beschäftigung geboten werden. Die Merkblätter haben für Knaben und Mädchen gesonderten Text.

Fortbildungsschule. — Die Erziehungsarbeit an den Schwachbegabten darf mit der Schulentlassung nicht aufhören, sondern sie muß eine ergänzende bzw. abschließende Fortsetzung durch einen entsprechenden Fortbildungsschulunterricht erfahren. Dafür kommen zurzeit zwei Maßnahmen in Betracht — die ehemaligen Hilfsschüler besuchen entweder die allgemeine örtliche Fortbildungsschule oder sie werden einer Fortbildungsschule für Schwachbegabte überwiesen, die in diesem Falle einen selbständigen Schulorganismus neben den anderen Fortbildungsschuleinrichtungen darstellen muß. Entschieden wird diese letzte Einrichtung den Vorzug vor der ersten

verdienen. Leider läßt sie sich aber nicht an allen Orten durchführen, weil ihre Organisation ziemlich kostspielig ist, und weil sich häufig genügendes Schülermaterial für eine ganze Schule nicht vorfindet. Im allgemeinen jedoch dürfte auch der Besuch der allgemeinen Fortbildungsschule genügen, wenn diese neben den bestehenden, organisch aufeinander folgenden Klassen auch sogenannte Vorklassen für geistig zurückgebliebene Zöglinge mit geringer Schülerzahl, geringen Lehrzielen und besonders elementarem Unterrichtsbetrieb, vielleicht nach dem Muster der oberen Hilfsschulklassen, vorsehen würde. Die Verwaltung dieser Klasse wäre Hilfsschullehrern zu übertragen; dabei würden ehemalige Hilfsschüler am besten ihre Rechnung finden.

Die Schulpflicht für die Fortbildungsschule müßte sich auch bei den Hilfsschulzöglingen auf das 15., 16. und 17. Lebensjahr erstrecken und ließe sich am besten durch Einfügung erläuternder Bestimmungen in das bestehende Ortsstatut regeln.

Natürlich ist die Fortbildungsschulpflicht auch auf die Mädchen auszudehnen, wie dies auch die Reichsverfassung verlangt. Die Einschulung ließe sich in der allgemein üblichen Weise vollziehen, vielleicht unter Mitwirkung des zuständigen Hilfsschulleiters. Als Stundenzahl würden mindestens sechs Stunden wöchentlich zu fordern sein. Der Unterricht dürfte am besten in den Abendstunden von 5 bis 8 Uhr stattfinden. Der Personalbogen müßte den Zögling auch durch die Fortbildungsschule begleiten, dann aber der Hilfsschule nach Schluß der Fortbildungsschulzeit mit entsprechenden Vermerken zur weiteren Aufbewahrung zurückgegeben werden. Als Unterrichtslokale kämen die Hilfsschulzimmer in Betracht. Als Lehrkräfte würden sich, wie bereits erwähnt, Hilfsschullehrer und Hilfsschullehrerinnen am besten eignen, die ja das notwendige Verständnis für die Belehrung und Erziehung Schwachbegabter besitzen.

Die Fortbildungsschule für Schwachbegabte, nicht nur die selbständige, sondern auch die Einrichtung der Vorklassen, müßte sich entsprechend den drei Schulpflichtjahren, in drei Jahreskurse gliedern.

1. Jahr. Unter- bzw. Wiederholungskursus. Wiederholung der in der Hilfsschule erlangten Kenntnisse und Auffrischung der erworbenen Fertigkeiten bzw. Ausgleich etwaiger Lücken in dem bisher erworbenen Wissen und Können.

2. Jahr. Mittel- bzw. Erweiterungskursus. Die Lehrstoffe der Hilfsschule werden vertieft, ergänzt und erweitert.

3. Jahr. Ober- bzw. Abschlußkursus. Die fortschreitende Behandlung des Hilfsschulpensums wird zu einem gewissen Abschlusse geführt, bzw. mit Berücksichtigung einiger beruf-

lichen und praktischen Maßnahmen — bei Knaben Einführung in das Verständnis des gewählten Berufes, bei Mädchen Haushaltungsunterricht usw.

Als Unterrichtsgegenstände kommen in Betracht für Knaben: Deutsch, Rechnen, Zeichnen und Handarbeit, für Mädchen: Deutsch, Rechnen, Handarbeit und Hauswirtschaft. In den Dienst des Unterrichts können gemeinsame Besichtigungen gewerblicher oder industrieller Anlagen, gemeinsame Ausflüge, Wanderfahrten, zwanglose Zusammenkünfte, die Veranstaltungen von Vorträgen und sonstigen Unterhaltungsgelegenheiten usw. treten.

Schließlich mögen noch zur weiteren Belehrung in der beregten Frage die Leitsätze eines Vortrages des Fortbildungsschuldirektors Fuchs, Berlin, folgen, der auf diesem Gebiete die größte Erfahrung besitzen dürfte.

„1. Die selbständige Fortbildungsschule für Schwachbegabte ist eine notwendige Ergänzung der Hilfsschule.
2. Das Schülermaterial der Fortbildungsschule für Schwachbegabte setzt sich aus den ehemaligen Hilfsschülern und solchen psychopathischen Naturen zusammen, die in den bestehenden Fortbildungsschulen für Normale eine geeignete Behandlung und Förderung nicht erfahren können.
3. Für die ehemaligen Hilfsschulzöglinge ist der obligatorische Besuch der Fortbildungsschule für Schwachbegabte bis zum vollendeten 17. Lebensjahre anzustreben.
4. Die Fortbildungsschule für Schwachbegabte setzt sich sowohl die erziehliche Beeinflussung, als auch die Ausbildung für die Forderungen des praktischen Lebens zum Zweck.
5. Zur Erreichung dieses Zieles ist eine niedrige Klassenfrequenz, eine genaue Differenzierung des Schülermaterials, eine zweckentsprechende Auswahl der Lehrstoffe und eine streng individualisierende Lehrmethode und Erziehung geboten.
6. In der Fortbildungsschule für Schwachbeanlagte erfolgt — im Gegensatz zur Hilfsschule — eine räumliche oder zeitliche Trennung der Geschlechter.
7. Die obligatorischen Unterrichtsfächer sind Deutsch, Lesen, gesellschaftskundliche Besprechungen, Schreiben, Rechnen und Handarbeit. Für Mädchen ist die Erweiterung dieser Fächer durch Hauswirtschaft, für die Jünglinge durch Zeichnen, zu empfehlen; jedoch ist der Besuch dieser letztgenannten Fächer fakultativ.
8. Als Lehrkräfte der Fortbildungsschule für Schwachbeanlagte kommen in erster Linie Hilfsschullehrer und Hilfsschullehrerinnen in Betracht.
9. Die Fortbildungsschule hat das von der Hilfsschule begonnene Werk der Beobachtung, Beratung und Fürsorge an den Schwachbeanlagten fortzusetzen."

Literatur.

Lehrplanschriften und Lehrpläne.

Boodstein, Dr. O., Die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder in Elberfeld. Elberfeld 1901, Friedrichs. — Entwurf eines Stoff- und Lehrplans für die aufsteigenden Nebenklassen der Berliner Gemeindeschule, 1906.

— Eltes, M., Lehrplan für staatliche Hilfsschulen in Ungarn. Eos 1907 H. 2. — Glück, Zum Hilfsschullehrplan. Hilfssch. Bd. 6 H. 5-6. — Kielhorn, H., Erziehung und Unterricht schwachbefähigter Kinder. Hilfsschullehrplan. Halle a. S. 1909, Marhold. — Kretzschmar, Entwurf eines Stoffplans für die vierklassige Hilfsschule zu Leipzig-Plagwitz. Hilfssch. Bd. 2, 98, 133. — Lehrplan für die Hilfsschule für schwachbefähigte Schulkinder zu Braunschweig. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1881-82; 1887 H. 1 bis 3. — Lehrplan für die Hilfsschule in Bremen. Bremen 1901. — Boodstein, Dr. O., Einrichtung und Lehrplan der vierklassigen Schulen für schwachbegabte Kinder zu Elberfeld. — Lehrplan für die sechsstufige Hamburger Hilfsschule. Hamburg-Pudbrese 1911. — Lehrplan für die sechsklassigen Hilfsschulen zu Königsberg i. Pr.. Königsberg i. Pr., Gräfe & Unzer. — Lehrplan der Hilfsschule für Schwachbefähigte in Leipzig. Leipzig 1903, Hesse & Becker. — Lehrplan für die Hilfsschulen Groß-Berlins. Berlin, L. Oehmigkes Verlag. — Maennel, W., Vom Hilfsschulwesen. Leipzig 1902. — Murtfld, Grundlagen und Stoffe für Hilfsschullehrpläne. Frankfurt a. M. 1914, Moritz Diesterweg. — Horrix, Wegweiser durch den Lehrstoff der Hilfsschule. Breslau 1914. — Schmidt, Gesichtspunkte für eine Reform des Hilfsschullehrplans. Hilfssch. 1915, 2-3. — Nitzsche, Die Königl. Sächs. Landeserziehungsanstalt. Chemnitz 1907. — Rössel, Richtlinien für die Stoffauswahl im Unterrricht schwachsinniger Kinder. Z. f. Kindf. Bd. 16, 289 und Beitr. z. Kindf. H. 87. Langensalza, Beyer. — Weiß, Lehrpläne für den Unterricht in der Hilfsschule nebst methodischen Anweisungen. Beitr. z. Kindf. H. 82. Langensalza, Beyer.

Erziehung und Unterricht im allgemeinen.

Auer, C., Sorget für die schwachsinnigen Kinder. Zürich, Orell Füßli. — Born, Nervöse und schwachbeanlagte Kinder. Praktische Ratschläge und neue Mittel zur Beseitigung geistiger und körperlicher Fehler der Kinder. Leipzig 1905. — Delitsch, Das schwachbegabte Kind im Hause und in der Schule. Ber. üb. d. 4. Verb. d. H. D., Hannover 1903. — Dewitz, Beiträge zur Hilfsschulfrage. Inaug.-Dissert. Freiburg 1905. — Dreßler, Ungezogenheiten geistig schwacher Kinder. Hilfssch. Bd. 3, 141. — Eichholz, Einige Grundzüge in der Erziehung der Geistesschwachen. Z. f. Kindf. Bd. 10, 175. — Fiebig, Dr. med., Über Vorsorge und Fürsorge für die intellektuell schwache und sittlich gefährdete Jugend. Z. f. Kindf. Bd. 11, 321, 353; Berichtigung dazu Bd. 12, 235; und Beitr. z. Kindf. H. 22. Langensalza, Beyer. — Fuchs, Rettung schwachsinniger Kinder durch Schule und Gesellschaft. Berlin 1905, Kindergarten. — Glaser, E., Erziehung und Unterricht der Schwachbegabten. Vortrag. Med.-päd. Monatsschr. f. Sprachheilk. 1894 Nr. 11. — Grohmann, A., Einiges über Schwachsinnige. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1899 H. 4-5. — Ders., Ernstes und Heiteres aus meinen Erinnerungen im Verkehr mit Schwachsinnigen. Zürich 1901, Melusine. — Gündel, Dr. A., Die Klassifizierung der Idioten. Leipzig 1896. — Ders., Über Schwachsinnigenerziehung. Leipziger Tagebl. 17. u. 18. Okt. 1897. — Herrmann, O. G., Das schwache Kind. Ein Beitrag zur Heilpädagogik für Lehrer und Eltern, Geistliche und Ärzte. Preisschrift. Ravensburg 1898. — Heym, Dr. M., Die Behandlung der Schwachsinnigen in der Volksschule. Leipzig 1903. Wunderlich. — Hintz, G., Nebenunterricht für geistig minderwertige Kinder. Z. f. Kindf. Bd. 2, 188. — Holczabek, J. W., Vorschläge über Erziehung und Unterricht schwachbefähigter Kinder. Wien 1876, Hartleben. — Horath, Elternabend der Solinger Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 1, 137. — Horrix, H., Das unterrichtliche Wirken der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1905. — Ders., Das erziehliche Wirken der Hilfsschule. Ber. üb. d. 2. Verb. d. H. D. — Ders., Worin hat die Abneigung einzelner Eltern gegen die Hilfsschule ihren Grund, und wie ist sie zu beseitigen?

Z. f. Kindf. Bd. 5, 168. — Janke, Über Fürsorge für geistig nicht normale Kinder. Z. f. Kindf. Bd. 2, 122. — Kannegießer, Über die Entwicklung der Farbenkenntnis unserer Kinder. Z. f. Beh. Schw. 1906. — Karth, Über abnorme Erscheinungen bei der geistigen Entwicklung des Kindes. Osnabrück 1903. — Kölle, Wie sind Erziehung und Unterricht in den Hilfsklassen für Schwachbegabte und in den Spezialklassen für Schwachsinnige zu gestalten, damit diese Kinder für den Broterwerb befähigt werden. Z. f. Kindf. Bd. 6, 236 und Verh. d. 3. schweiz. Konf. f. d. Idiotenwesen, 1901. — Kölling, E., Persönlichkeitsbildung zweier schwachsinniger Kinder. Zeitschr. f. päd. Psych. usw., Berlin 1906. — Krayatsch, Dr. Josef, Zur Pflege und Erziehung jugendlicher Idioten und Schwachsinniger. Halle a. S. 1903, Marhold. — Kühner, Heilpädagogik, ihre Begründung und Aufgaben. Rundschau über die neueste Literatur. Frankf. Schulztg. 1907 Nr. 4. — Kunze, Die Behandlung schwachsinniger und schwachbegabter Schulkinder. Samml. päd. Vorträge, herausg. v. Meyer-Markau, Bd. 9 H. 4. Bielefeld 1896, Helmich. — Kurz, A., Das schwachsinnige Kind. Anleitung für den ersten Unterricht schwachbefähigter und schwachsinniger Kinder. Wiener-Neustadt, Wien u. Leipzig 1891, A. Folk. — Lange, Dr. J., Die Schwachen in der Schule. Dresden 1901. — Laquer, Dr. med. Leopold, Die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder, ihre ärztliche und soziale Bedeutung. Wiesbaden 1901, J. F. Bergmann. — Ders., Über schwachsinnige Schulkinder. Halle a. S. 1902. — Ders., Die ärztliche und erziehliche Behandlung von Schwachsinnigen in Schulen und Anstalten. Klinik f. psych. u. nerv. Krankh. Halle a. S. 1906. — Lehm, Über Lernweisen und Lernzeiten bei schwachsinnigen und schwerschwachsinnigen Kindern. Z. f. Kindf. Bd. 18 H. 1, 2, 3-4. — Liepe, Albert, Über die schwachsinnigen Schüler und ihre Behandlung. Berlin 1905, Fr. Zillessen. — Lloyd, Dr., Die Erziehung körperlich und geistig gebrechlicher Kinder. Hilfssch. 1906, 2 u. 3. — Loeper, Über den Unterricht für schwachbegabte Kinder. Z. f. Kindf. Bd. 2, 97. — Möller, Unterricht der Idioten, Imbezillen und Schwachbegabten. Allg. Zeitschr. f. Psych. u. psych.-gerichtl. Med., Berlin 1906. — Niederhausen, E., In der Hilfsklasse für Schwachsinnige. Päd. Brosamen. Wittenberg 1904. — Nitzsche, Gustav, Die Erziehung schwachsinniger Kinder zur Selbsttätigkeit. Päd. Studien 1908 Jahrg. 29 H. 2. — Ohlwein, K., Meine Erfahrungen und Ansichten über das Wesen der Vier- und Schwachsinnigen und deren Behandlung. Weimar 1885. — Platz, Therese, Die Pflege und Erziehung zurückgebliebener schwachsinniger und idiotischer Kinder. Zwei Lieferungen. Leipzig 1880 u. 1882. — Polster, M., Fortbildung geistig Minderwertiger. Päd. Ref. 1907 Nr. 42. — Raimann, Dr. E., Die Behandlung und Unterbringung der geistig Minderwertigen. Jahrb. f. Psych. u. Neurol. Bd. 28, Wien. — Rappe und Hansen, Über Pflege, Erziehung und Unterricht schwachsinniger (idiotischer) Kinder. Kiel 1904, Lipsius & Tischer. — Reichelt, E., Die Kräftigung des Willens bei bildungsfähigen idiotischen Kindern. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1880-81 H. 4. — Reinke, Wilh., Unterweisung und Erziehung schwachsinniger (schwachbefähigter) Kinder. Berlin 1899, Oehmigke. — Reukauf, A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. Päd. Magaz. H. 29. Langensalza 1902, Beyer. — Röntgen, P., Zur Heilpädagogik. Erziehung und Unterricht der schwachbegabten Kinder der Volksschule. Kathol. Zeitschr. f. Erz. u. Unterr. Düsseldorf, L. Schwann. — Schenk, Gewinnung dauernder Unterrichtsergebnisse für geistig zurückgebliebene Kinder. Z. f. Kindf. Bd. 10, 86. — Schloß, Betrachtungen über Pflege und Erziehung abnormer Kinder. Die Gesundh. i. Wort u. Bild 1908 H. 2. — Schnabel, Rektor, Was hat der Lehrer zu tun, um die schwachbegabten und zurückgebliebenen Kinder im Unterricht möglichst zu fördern? Frankfurt a. M., Diesterweg. — Schreiber, Für das Wohl der Dummen in unseren öffentlichen Schulen. Z. f. Kindf.

Bd. 5, 185. — Schwenk, Die Zuchtmittel in unseren Anstalten. 1899, Verlag der Idsteiner Anstalten. — Seifart, Kinderstudien in der Hilfsschule. Z. f. Kindf. 1906 H. 10. — Shuttleworth, G. E., Die Pflege des geistig schwachen Kindes zum Unterschiede vom schwachsinnigen Kinde. Das österr. Sanitätsw. 1891. — Stadelmann, Dr. H., Schwachbeanlagte Kinder, ihre Förderung u. Behandlung. München 1904, Otto Gmelin. — Steinke, W., Welche besonderen Maßnahmen sind zu treffen, um den Unterricht sehr schwachbefähigter Kinder zu fördern? Blätter f. d. Schulpraxis, Beil. z. preuß. Lehrerztg., Spandau 1906. — Stelling, Heinrich, Die Fürsorge für die schwachbegabten Kinder in der Volksschule und der Taubstummenanstalten. Borkum u. Emden 1900, Haynel. — Stephan, Welche Mittel und Wege bieten sich für die pflichtmäßige Pflege der Schwachen dar? Päd. Warte Bd. 6 H. 19, Osterwieck. — Thoma, Leicht abnorme Kinder. Allg. Zeitschr. f. Psych. Bd. 62. — Uffenheimer, A., Medizinische Psychologie mit Bezug auf Behandlung und Erziehung der angeblich Schwachsinnigen. Monatsschr. f. Kinderheilk., Wien 1906. — Uffenheimer und Stählin, Warum kommen die Kinder in der Schule nicht vorwärts? München 1907, Gmelin. — Witte, Dr., Volksschule und Hilfsschule. Thorn 1901. — Ziegler, K., Unsere schwachen Kinder. Acht Briefe aus der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit an geistig Zurückgebliebenen für Väter und Mütter. Idstein 1903, Verlag der Erziehungsanstalt.

Unterricht und Unterrichtsmethoden.

Burdett, Die methodische Seite der Behandlung geistesschwacher Kinder. Z. f. Kindf. Bd. 10, 29. — Grundig, Die Bedeutung des Bildes im Unterricht der Schwachen. Langensalza 1918, Beyer. — Gürtler, Triebgemäßer Erlebnisunterricht, ein Beitrag zur Praxis der Heilpädagogik und der Arbeitsschule. Halle a. S. 1921, Marhold. — Hennings, R., Unsere Hilfsschule auf dem Wege zur Arbeitsschule. Hilfssch. Bd. 3, 253. — Ders., Schaffendes Lernen in der Hilfsschule. Z. f. Kindf. Bd. 15, 213. — Herberich, J. M., Methodik des Schwachsinnigenunterrichts. Donauwörth, 1910, Auer. — Ders., Die Begriffsentwicklung beim Unterricht schwachsinniger Kinder. Ebenda 1898. — Hilscher, Das Märchen als Grundlage des Gesamtunterrichts in der Hilfsschule. Heilpäd. Schul- u. Elternztg. Bd. 4 Nr. 4. — Horrix, H., Gedanken über das unterrichtliche Wirken der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. Jan. u. Febr. 1905. — Ders., Ratgeber beim ersten Sprech- und Leseunterricht auf phonetischer Grundlage. Düsseldorf 1919, L. Schwann. — Ders., Anschaulicher Rechenunterricht in der Hilfsschule. Halle a. S. 1919, Marhold. — Ders., Der Sandtisch in der Hilfsschule. Ebenda 1919. — Ders., Begriffsbildung und Gedankenausdruck in der Hilfsschule. Ebenda 1921. — Mayer, Welche Besonderheiten ergeben sich für den Sachunterricht in der Hilfsschule. Ber. üb. d. 4. Verb. d. H. D., 1903. — Kielhorn, H., Der Unterricht der Hilfsschule. Ebenda. — Krenberger, Dr., Zur Geschichte und Methode des Unterrichts bei Schwachsinnigen. Ber. d. 2. österr. Konf. d. Schwachs.-Fürs., Wien 1906. — Loeper, F., Über den Unterricht für schwachbegabte Kinder. Z. f. Kindf. 1897. — Middeldorf, Die Heimat als Grundlage des Hilfsschulunterrichts. Hilfssch. Bd. 4, 324. — Nitzsche, Die Erziehung schwachsinniger Kinder zur Selbsttätigkeit. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1907 H. 11 und Ber. üb. d. 12. Konf. f. d. Idiotenwesen. — Otto, Kath., Die begriffliche Methode im Anschluß an Spaziergänge. Ber. üb. d. 7. Verb. d. H. D., 1909. — Quensel, Wissenschaftliche Grundlagen der Hilfsschularbeit. Z. f. Beh. Schw. Bd. 32 H. 3. — Richter, C., Über den Unterricht schwachsinniger Kinder. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1893 H. 2-3. — Riemann, Die Selbsttätigkeit der Kinder beim Unterricht abnormer Kinder. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1901 H. 11. — Schenk, A., Gewinnung dauernder Unterrichtsergebnisse für geistig zurückgebliebene Kinder. Ber. üb. d.

11. Konf. f. d. Idioten- u. Hilfsschulwesen und Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1904 H. 7. — Schmidt, Grundsätzliches aus der Hilfsschuldidaktik. Hilfssch. 1916, 10. — Seifart, Aus der Praxis der Hilfsschule. Ev. Schulbl. 1907 Nr. 6-7. — Ufer, Darstellender Unterricht bei Schwachbefähigten. Z. f. Kindf. Bd. 7, 89. — Weigl, Fr., Die Verwendung von Bildern im Hilfsschulunterricht. Lehrmittelwarte f. heilpäd. Schulen u. Anst. Dez. 1909. — Ziegler, K., Die Kinder können zuviel. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1898 H. 1 bis 3. — Ders., Zum erziehenden Unterricht bei Schwachsinnigen. Ebenda 1899 H. 7-8. — Ders., Die wichtigsten charakteristischen Grundsätze des Unterrichts bei Schwachsinnigen. Ebenda 1900 H. 3 bis 5. — Ders., Über die Beteiligung der Schüler am Unterricht. Ebenda 1907 H. 2-3. — Ders., Unterscheidet sich das Unterrichtsverfahren in einer Schwachbegabtenschule prinzipiell von dem in der Normalschule? Z. f. Erf. jgdl. Schw. 1911 Bd. 4.

Fortbildungsschule.

Coprian, Wanderfahrt nach Swinemünde. In: Der erste Vor- und Fortbildungskursus für Hilfsschullehrer in Berlin, S. 15. Berlin 1910. — Fuchs, Hilfsschulfragen. Halle a. S. 1912. — Ders., Die Berliner Pflichtfortbildungsschulen für schwachbegabte Jünglinge und Mädchen. Hilfssch. Bd. 6 H. 3. — Busch, Fortbildungsschulklassen für die aus Hilfsschulen entlassenen Knaben. Hilfssch. 1905, H. 4. — Ehrig, Die Fortbildungsklasse der Hilfsschule für Schwachbefähigte in Leipzig. Z. f. Beh. Schw. 1907 H. 7. — Heilmann, Die Fortbildungsschule für Schwachbegabte. Z. f. Beh. Schw. 1907 H. 3. — Schenk, Die Fürsorge für die aus der Hilfsschule entlassenen Kinder. Bielefeld, Helmich. — Ders., Artikel über Fortbildungsschule im Enz. Hdbch. S. 558 ff. — Wetzel, Die Schwachbegabten in der Fortbildungsschule. Hilfssch. Bd. 5 H. 9.

---

5. Schulhaus und Ausstattung.

Hilfsschulhaus. — Die Selbständigkeit der Hilfsschule ist wiederholt betont worden. Dazu gehört natürlich auch ihre Unterbringung in einem eigenen Heim, also in einem besonderen Hilfsschulhaus. Mehrere Städte besitzen bereits mustergültige Hilfsschulhäuser, wie z. B. Frankfurt a. M., Königsberg i. Pr., Leipzig, Hamburg, Breslau und Charlottenburg. Die Forderung nach einem eigenen Hilfsschulhause erscheint durchaus berechtigt, denn innere Selbständigkeit verlangt auch äußere Unabhängigkeit, besonders im Interesse einer ungestörten, selbständig einhergehenden erziehlichen und unterrichtlichen Behandlung der Schüler. Das Hilfsschulhaus müßte möglichst vollkommen ausgestattet sein und auch die nötigen Nebenräume besitzen. Ein Spielplatz mit Turnhalle und ein Schulgarten wären erforderlich, ebenso dürften die Werkstätten für den Handarbeitsunterricht nicht fehlen und auch nicht die Badeeinrichtungen, Lehrmittelzimmer, Bibliothekszimmer usw. Die Klassenzimmer sollen nicht zu klein sein, sie müssen gut belichtet und mit den besten Heizungs- und Ventilationsvorrichtungen versehen werden.

Tagesanstalt. — Weitere Vorkehrungen müßten getroffen werden, wenn das Hilfsschulhaus auch als Tagesanstalt dienen sollte. Bei dieser Einrichtung werden Kinder, welche weite

Schulwege zurücklegen müssen, aber auch andere, deren Eltern es wünschen, über Mittag und den ganzen Nachmittag in der Anstalt behalten, beaufsichtigt und gespeist. Das Mittagessen erhalten unbemittelte Schüler auf Kosten der Stadt, während besser gestellte Eltern es für ihre Kinder ganz oder teilweise bezahlen können. Nach dem Essen werden die Kinder in Gruppen angemessen beaufsichtigt und zweckmäßig beschäftigt und dann zur Nacht dem Elternhause zurückgegeben. Durch diese Einrichtung wird ärmeren Kindern nicht nur Gelegenheit zu einer zweckmäßigen Ernährung, Beschäftigung und Gewöhnung an Ordnung und Sauberkeit geboten, sondern auch die Gefahr beseitigt, daß Schwachsinnige außerhalb der Schulzeit auf der Straße verkommen und verderben. In neuerer Zeit macht sich auch die Gründung von Horten für schwachsinnige Kinder recht erfreulich bemerkbar. Der Erziehungs- und Fürsorgeverein für geistig zurückgebliebene Kinder in Berlin unterhält bereits mehrere, worin die Kinder entsprechende Beaufsichtigung, Speisung und zweckmäßige Beschäftigung tagsüber finden. Andere Städte wollen in dieser Beziehung dem Beispiele Berlins folgen und ebenfalls neben den gewöhnlichen Kinderhorten auch solche für Hilfsschüler einrichten.

Schulausstattung. — Gute Ausstattungssachen, Bilderschmuck und Sauberkeit machen die Schulräume heimisch und gemütlich, so daß sich die Schüler in ihnen wohl und gehoben fühlen. Diesem Umstand ist besonders bei der Ausstattung der Schulzimmer der Hilfsschulen Rechnung zu tragen. Von den allgemein gebräuchlichen Sachen für Schulausstattungen wollen wir hier absehen und nur einzelne Besonderheiten in Vorschlag bringen.

1. Statt des Pultes eignet sich für die unteren Klassen besser ein Lehrertisch, der so groß sein muß, daß sämtliche Schüler um ihn herum Platz finden und vom Lehrer bequem übersehen werden können.

2. Modelliertisch. Nach den Angaben von Schuldirektor E. Pilz. Solid gearbeitet, Höhe 70 cm, Größe der Tischplatte 50 : 60 cm, Größe des Sandkastens 54 : 70 cm, Tiefe desselben 6 cm, Sandkasten ausgezinkt. Mit einschiebbarem Materialienkasten, enthaltend Markierungszeichen, Perlenschnüre, Gips, Farben, Pinsel, Modellierholz, Holzscheiben usw.

Wie in jedes Schulzimmer Wandtafel und Kreide gehören, so auch ein Sandkasten und Sand für plastische Skizzen. Aus feuchtem Sande, der infolge der Verbindung und Adhäsion bald hart wird, lassen sich allerlei Gegenstände und nach der Karte allerlei Gebiete modellieren, wodurch Kartenverständnis und Kartenauffassung erst ermöglicht werden. Geographie, Heimatkunde, Naturgeschichte usw. verlangen nach dem modernen Arbeitsprinzip unbedingt Modelliertätigkeit, sonst macht sich der Verbalismus breit. Modellierholz, Perlenketten (zum Markieren der Flüsse) Holzscheiben (Städte), Gips, Erdfarben usw. ermöglichen in kurzer Zeit die Herstellung schöner und instruktiver Gebilde.

3. Schulbänke. Eine sehr brauchbare Bestuhlung für heilpädagogische Schulen liefert die Berolina-Schulbank. Dieselbe ist einsitzig, zwei-

füßig mit verstellbarer Lehne und verstellbaren Füßen. Im übrigen entspricht sie allen hygienischen und modernen Anforderungen, die man in unserer Zeit an eine Schulbank zu stellen berechtigt ist. Zur weiteren Beschaffung für gute Sitze und Arbeitsgelegenheiten wird das einstellbare Schulpult für Hilfsschulen empfohlen. Bei Benutzung des einstellbaren, einsitzigen Pultes und der dazu passenden Stühle wird es möglich, dem Schüler eine seinen Körperverhältnissen genau entsprechende Sitz- und Schreibgelegenheit zu geben.

Diese Sachen sind von der Schulmöbelfabrik P. J. Müller in Charlottenburg zu beziehen.

4. Verbandkasten mit den nötigen Verbandstoffen und Arzeneien. Zur ersten Hilfeleistung bei Unglücksfällen. — Der Kasten ist für unsere Schulen besonders wichtig, denn es ist ja genugsam bekannt, daß unsere Schüler sich mehr stoßen und verletzen als normale. Deshalb ist es gut, wenn man Verbandsachen und sonstige Hilfsmittel allezeit bei der Hand hat.

5. Eine Projektionslaterne zur Vorführung von Lichtbildern. Die Auswahl ist nach den Lehrmittelkatalogen zu treffen; die Preise schwanken zwischen 200 bis 500 M.

6. Wandbilder, Wandfriese, Wandsprüche. Die Verleger Teubner, Leipzig; Voigtländer, Leipzig; Seemann, Leipzig; Merfeld u. Donner, Leipzig; Schick u. Co., Leipzig; Keutel, Stuttgart; Kunstwartverlag, München usw. senden zur Auswahl bereitwilligst ihre Preisverzeichnisse. Die Zahl und Art der Bilder ist sehr groß, es lassen sich deshalb keine bestimmten Vorschläge machen; hier mag Geschmack und Bedürfnis entscheiden.

7. Wechselrahmen „Perfekt“ für Wandbilder. Nr. I. Passend zu Bildgröße 88 : 66 cm Nr. II. Passend zu Bildgröße 105 : 75 cm. „Perfekt“ ermöglicht mittels seiner Spannvorrichtung, die durch Federdruck gehalten wird, Bilder ohne große Mühe wechselweise, geschmackvoll eingerahmt, den Kindern vor Augen zu führen. Er kann auch zur Einrahmung von Anschauungsbildern verwandt werden. Wechselrahmen für Postkarten nach Henck. Für 2 × 18 Postkarten, um Ansichtskarten aus allen Gebieten unterrichtlich zu verwerten, zugleich ein Wandschmuck für die Schule.

Die Sachen sind von Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Halle a. S. zu beziehen.

Lehr- und Lernmittel. — Bezüglich der Lehrmittel mögen hier nur die wichtigsten Grundsätze gegeben werden; das Ausführliche darüber nebst Literaturnachweis findet sich an den entsprechenden Stellen bei der Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Für die Hilfsschule müssen reichliche, natürliche und künstliche Hilfs-, Lehr- und Lernmittel verlangt werden, weil der Unterricht ausschließlich Anschauungs-, Beobachtungs- und Erfahrungsunterricht sein soll und zu diesem Zwecke vieler Hilfsmittel bedarf.

Allgemeine Forderungen bezüglich der heilpädagogischen Unterrichtsmittel:

1. Die Lehr- und Hilfsmittel müssen möglichst einfach gestaltet und leicht zu handhaben sein.
2. Sie müssen der Auffassungskraft der Kinder entsprechen und die zu behandelnden Gegenstände und Stoffe möglichst gesondert darbieten.

3. Sie müssen Gelegenheit bieten, daß die Kinder sich nicht bloß aufnehmend (rezeptiv) — durch Anschauen und Beschreiben — sondern auch hervorbringend (produktiv), also durch Mitherstellen, Mitanfassen und Zusammenstellen oder Zusammensetzen, beteiligen können.
4. Sie müssen sich, soweit wie möglich, dem unmittelbaren praktischen Gebrauch im Leben anschließen und eine solche Veranschaulichung gewährleisten.
5. Alle Geräte und Hilfsmittel müssen so beschaffen sein, daß sie weder in hygienischer noch in ästhetischer Hinsicht zu Bedenken Anlaß geben.
6. Gegenstände, welche unter Leitung des Lehrers, aber unter Mitwirkung der Kinder hergestellt werden können, verdienen den Vorzug vor gekauften Sachen.
7. Alle Lehrmittel müssen zur unverzüglichen, wiederholten Vorführung in jedem Lehrzimmer bereit stehen, damit ihre erforderliche Verwendung und die Vermittlung unmittelbarer Anschauungen keinerlei Verzögerung erfahre.

Hinsichtlich der Anschauungsbilder sind folgende Forderungen zu stellen:

1. Das Anschauungsbild muß der Wirklichkeit und dem kindlichen Naturell entsprechen.
2. Es soll künstlerisch gehalten sein, klare perspektivische Wirkung haben und deutliche Umrisse aufweisen.
3. Es soll reichbelebte Handlungen darstellen, nichts Überschwängliches, Phantastisches und Fratzenhaftes bringen. Stimmungsbilder kommen erst in zweiter Linie in Betracht.
4. Das Anschauungsbild soll heimatlich sein und von der engeren und weiteren Heimat in Haus, Hof, Garten, Feld, Wiese, Wald, Dorf und Stadt erzählen.
5. Es muß genügende Größe besitzen und frei von Überladungen sein.

Über Neuerscheinungen auf dem Gebiete des Lehrmittelwesens orientieren zuverlässig unsere beiden Fachzeitschriften: „Die Hilfsschule" und die „Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger", die beide im Verlage von C. Marhold in Halle a. S. erscheinen. In den Jahren 1909 und 1910 erschien auch eine Spezialzeitschrift für heilpädagogische Lehrmittel unter dem Titel: Lehrmittelwarte für heilpädagogische Schulen und Anstalten, die aber nach zweijährigem Bestehen aus Mangel an Unterstützungen einging.[1])

Als Sammelstelle für Lehr- und Lernmittel, hauptsächlich für Lite-

---

[1]) Eine systematische Übersicht mit Beschreibung, Preisangabe und Beurteilung der wichtigsten Hilfs-, Lehr- und Lernmittel des Heilunterrichts bietet mein Artikel: Lehr- und Lernmittel (einschließlich Jugendliteratur) für heilpädagogische Schulen und Anstalten, in dem II. Heft des Handbuches der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinns, herausgegeben von den Professoren Dr. Vogt und Dr. Weygandt. Jena 1912.

ratur, ist das Museum für Schwachsinnigenbildungswesen in Idstein a. Taunus zu nennen. Außerdem besteht in Hannover das Deutsche Museum für das Hilfsschulwesen unter der Leitung und Aufsicht des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands. Die Sammlungen umfassen:

1. Archiv,
2. Zentralbibliothek,
3. Lehr- und Lernmittel und
4. Schülerarbeiten, Zeichnungen usw.

Bücherei. — Schließlich ist noch zu erwähnen, daß jede Hilfsschule auch eine eigene Lehrer- und Schülerbibliothek besitzen muß. Die Lehrerbibliothek soll die meisten grundlegenden Schriften unseres Gebietes, einschließlich der Fachzeitschriften, anschaffen, damit die Lehrkräfte sich jederzeit über Strömungen und Bewegungen auf dem Gebiete des Hilfsschulwesens und der Heilpädagogik belehren können.

Literaturnachweise befinden sich am Schlusse jedes wichtigeren Abschnittes, die Auswahl kann danach mit Leichtigkeit getroffen werden. Über Neuerscheinungen unterrichten zuverlässig unsere Fachzeitschriften. Die beste Literaturübersicht gibt, außer dem bibliographischen Verzeichnis des Handbuchs der Schwachsinnigenfürsorge von Bösbauer, Miklas, Schiner, der Artikel „Die Hilfsschule" von Henze, Frankfurt a. M., in dem II. Heft des bereits erwähnten Handbuchs der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinns. Jena 1912, Verlag von Fischer.

Wertvoll sind auch die Literaturangaben in dem Buche von Schulze: Die Berufsbildung des Hilfsschullehrers, Halle a. S., 1917. Die Literaturnachweise dieses Buches beziehen sich eigentlich auf jedes Kapitel meines Handbuches. Um wiederholte Hinweise auf das Schulzesche Buch zu vermeiden, möchte ich bemerken, daß die Schrift nur im ersten Teile Erwähnung gefunden hat, obwohl sie eigentlich bei jedem Kapitel mitangeführt werden müßte.

Für die Schülerbibliothek der Hilfsschule wird es schwer fallen, eine Auswahl geeigneter Schriften zu treffen, weil wir noch zu geringe Erfahrungen in dieser Angelegenheit besitzen. Bis jetzt liegen auch nur wenige Schriften vor, die speziell für unsere Zwecke verfaßt sind. Wir erwähnen folgende:

1. Marholds Bücherei zur Anregung und Förderung für unsere Jugend herausgegeben von Schulze und Kampe. Halle a. S., Verlag von Marhold. 1. Bd.: Robinson. 2. Bd.: Ein Korb voll Kirschen.

2. Jugendfreuden. Bücher für Hilfsschulkinder gesammelt und herausgegeben von Lorenzen und Seebaum. Leipzig, Verlag von Dürr-Leipzig. 1. Bd.: Kinderleben. 2. Bd.: Lustige Leute.

Auf der Vertreterversammlung des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands am 11. April 1917 zu Berlin hielt Rektor Quante, Münster, einen Vortrag über die Bedeutung der Jugendschriften für Hilfsschulen. Er ging in der Hauptsache von Forderungen aus, die die Jugendschriften-

warte vertritt, und wollte sie mit einigen Abänderungen und besonderen Vorschlägen auch für die Hilfsschulen angewandt wissen. Sein Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften für Hilfsschulen weist folgende Bücher auf:

I. Mittelstufe.

1. Speckter, Otto, Katzenbuch. Gedichte von Gustav Falke. Hamburg, Janssen. — 2. Ders., Vogelbuch. Mit Gedichten von Gustav Falke. Ebenda. — 3. Konewka, Paul, Kinder und Tiere. Schattenbilder. Mit Versen von Avenarius. München, Callway. — 4. Ders., Schattenbilder. Mit Versen von Avenarius. Ebenda. — 5. Wolgast, Heinr., Schöne alte Kinderreime. München, Verlag der Jugendblätter. — 6. Hey-Speckter, Ausgewählte Fabeln. Hamburg, Janssen.

II. Oberstufe (teilweise für Schulentlassene).

a) Märchen.

1. Brüderchen und Schwesterchen. Ein Bilderbuch von Otto Speckter. Hamburg, Janssen. — 2. Grimms Märchen. I. Auswahl. Märchen zum Lachen. 3. II. Auswahl. Märchen zum Staunen. Herausgegeben von Heinrich Wolgast. München, Verlag der Jugendblätter. — 4. Brüder Grimm, Fünfzig Kinder- und Hausmärchen. Mit 12 Bildern von Ludwig Richter. Leipzig, Reclam. — 5. Von Hänsel und Gretel u. a. Kindern. Schaffstein, Blaue Bändchen. Nr. 26. — 6. Von Dornröschen u. a. Königskindern. Schaffstein, Blaue Bändchen. Nr. 16 — 7. Mutschi u. a. Scherzmärchen. Schaffstein Blaue Bändchen. Nr. 6. — 8. Pocci, Franz, Lustige Märlein und Reime. Schaffstein, Blaue Bändchen. Nr. 57. — 9. Reinheimer, Sophie, Von Sonne, Regen, Schnee und Wind u. a. guten Freunden. Verlag der „Hilfe“. — 10. Dies., Wetterwölkchen. Auswahl aus dem vorhergehenden. Verlag der „Hilfe“.

b) Bilder aus dem Kinderleben und geschlossene Erzählungen.

11. Frapan, Ilse, Hamburger Bilder für Kinder. Hamburg, Meißner. — 12. Scharrelmann, Heinrich, „Berni“. Ein kleiner Junge. (Alte Ausgabe.) Hamburg, Janssen. — 13. Ders., „Berni“. Aus seiner ersten Schulzeit. Hamburg, Janssen. — 14. Lorenzen, Ernst, Kinderleben. Leipzig, Dürr. — 15. Gansberg, F., Unsere Jungs. Leipzig, Teubner. — 16. Hennings, Richard, Klein Heini, ein Großstadtjunge. Schaffstein, Blaue Bändchen. Nr. 21. — 17. Robinson. Bearbeitet von Otto Kampe. Halle a. S., Marhold. — 18. Schmidt, Christoph von, 100 kurze Erzählungen. Ravensburg, Maier. — 19. Hebel, J. P., Ausgewählte Erzählungen des Rheinischen Hausfreundes. Stuttgart, Union. — 20. Scharrelmann, Heinrich, Aus Heimat und Kindheit und glücklicher Zeit. Hamburg, Janssen. — 21. Ders., Heute und vor Zeiten. Hamburg, Janssen.

c) Sage — Schwank.

22. Fick, Wilhelm, Die schönsten Sagen aus Rheinland und Westfalen. Charlottenburg, Schillerbuchhandlung. — 23. Lorenzen-Seebaum, Lustige Leute. Geschichten aus dem Leben Eulenspiegels und Münchhausens. Leipzig, Dürr.

d) Gedichte.

24. Im Sonnenschein. Kinderlieder deutscher Dichter. Schaffstein, Blaue Bändchen. Nr. 11.

e) Tiergeschichten.

25. Von Hühnchen und Hähnchen u. a. Tieren. Schaffstein, Blaue Bändchen. Nr. 2. — 26. Pussi Mau u. a. Tiergeschichten. Schaffstein, Blaue Bändchen. Nr. 12.

f) Geschichtliche Erzählungen.

27. Lorenzen, Ernst, Was der kleine Heini Will vom Weltkrieg sah und hörte. Leipzig, Dürr.

Das nachfolgende Jugendschriftenverzeichnis, von der Ausstellung auf der Jahresversammlung der Vereinigung zur Förderung des sächsischen Hilfsschulwesens in Meißen im September 1909 zusammengestellt, verdient auch eine gewisse Beachtung.

Caspari, Lustiges Kleinkinderbuch. Hahn. — Ders., Kinderhumor für Auge und Ohr. Hahn. — Kappstein, Gute Bekannte aus dem Tierreiche. Scholz. — Kreidolf, Schwätzchen für Kinder. Schaffstein. — Olfers, Etwas von den Wurzelkindern. Schreiber. — Wolgast, Schöne alte Kinderreime. Buchverl. d. Jugendbl. — Spielschachtel. Löwe. — Beskow, Hänschen im Blaubeerenwald. Löwe, Kleine Ausg. — Busch, Schnaken und Schnurren. III. Braun & Schneider. — Bötticher-Flinzer, Wie die Tiere Soldaten werden wollten. Rütten Loening. — Kreidolf, Wiesenzwerge. Schaffstein. — Schmidthammer, Rotkäppchen. Scholz. — Ders., Mucki, eine wunderliche Weltreise. Scholz. — Scholz, Hänsel und Gretel. Scholz. — Schulz, Der Prutzeltopf. A. Langen. — Trojan, Durch Feld und Wald und Haus und Hof. Hamburg, Vorm. J. F. Richter. — Andersen, Ausgew. Märchen. Illustr. v. L. Richter. Leipzig, Abel & Müller. Illustr. v. Specter. — Avenarius, Der gestiefelte Kater. Illustr. v. Specter. Callway. — Deutsches Märchenbuch. Illustr. v. Knithau. Teubner. — Dietz, Dornröschen. Scholz. — Gerlachs Jugendbücher. Gerlach & Wiedling. — Grimm, Fünfzig Kinder- und Hausmärchen. Illustr. v. L. Richter. Reclam. — Hey-Specter, Ausgew. Fabeln. Janssen. — Jungbrunnen, Märchen und Erzählungen. Fischer & Franke. — Jüttner, Schneewittchen. Scholz, — Kreidolf. Die schlafenden Bäume. Schaffstein. — Ders., Blumenmärchen. Schaffstein. — Ders., Sommervögel. Schaffstein. — Kunz, Frau Holle. Scholz. — Loefler und Urban, Marienkind. Scholz. — Liebermann, Der Froschkönig. Scholz. — Minzer, Aschenputtel. Scholz. — Scholz, Kindergesang u. Heimatklang. Scholz. — Schwedter, Hans im Glück. Scholz. — Specter, Brüderchen und Schwesterchen. Janssen. — Weber, Neue Märchen. Schaffstein.

Der Vollständigkeit halber führen wir noch weitere Sammlungen von Jugendschriften an, weil die Schriften daraus wohlfeil sind und zurzeit den gesamten Büchermarkt der Jugendlektüre beherrschen.

1. Deutsche Jugendbücherei. Herausgegeben von den vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendschriften. Verlag von Hillger in Berlin. Es liegen etwa 40 Nummern vor. Die Hefte bringen Erzählungen, Reiseschilderungen, Lebensbeschreibungen usw.

2. Meister des Märchens. Herausgegeben von der freien Lehrervereinigung für Kunstpflege in Berlin. Verlag von Abel & Müller in Leipzig.

3. Das deutsche Märchen. Märchenserien mit Bildern. Verlag von Scholz in Mainz. Bisher 15 Bändchen. Diese Sammlung kann ohne weiteres Kindern in die Hand gegeben werden; die Sprache und Dar-

stellung sind einfach, und das Verständnis wird durch beigegebene Abbildungen gefördert.

4. Künstlerische Volksbilderbücher. Meistens Märchenbücher. Verlag wie vorher. — Schwachsinnige Kinder werden an den Bilderbüchern ihre helle Freude haben.

5. Grüne Bändchen. Herausgegeben von Hennigsen. Verlag von Schaffstein in Köln. — Die „Grünen Bändchen" enthalten Quellen zur Geschichte und Geographie, Kriegstagebücher, Reisebeschreibungen, Berichte berühmter Entdecker und ähnliches.

6. Blaue Bändchen. Herausgegeben von Harten u. Henninger. Verlag wie vorher. Die „Blauen Bändchen" enthalten literarische Stoffe: Lieder, Märchen, Sagen, Erzählungen, Biographien. Sie wenden sich an groß und klein, die Reim- und Märchenbücher an die Kleinen, die Sagen und kleinen Geschichten an das mittlere Kindesalter, und die größeren Erzählungen an Ältere und auch an Erwachsene. In erster Linie sind aber auch die „Blauen" als Hilfsmittel zur Klassenlektüre gedacht, im Gegensatz zu den „Grünen" können sie für alle Stufen etwas bieten.

7. Mainzer Volks- und Jugendbücher. Sammlung von Originalwerken zeitgenössischer deutscher Autoren. Mit Bildern von ersten Künstlern. Verlag von Scholz in Mainz. Bis jetzt erschienen etwa 20 Bände.

8. Lohmeyers vaterländische Bücherei. Historische Erzählungen besonders aus der Neuzeit. Reich illustriert. Verlag von Dietrich in Mainz.

9. Lebensbücher der Jugend. Herausgegeben von Düsel. Verlag von Westermann in Braunschweig. Reich illustriert.

10. Neue deutsche Jugendbücherei. Im Auftrage der Zentralstelle für Jugendfürsorge herausgegeben von Bethge. Verlag von Beltz in Langensalza. Es liegen etwa zehn Bände vor. Illustriert. — Die Sammlung eignet sich hauptsächlich für Volksbibliotheken und ist nur geistig fortgeschrittenen Zöglingen in die Hand zu geben.

11. Ullstein-Jugendbücher. Verlag von Ullstein in Berlin. Reich illustriert.

12. Jugendschriften aus dem Verlag von Loewe in Stuttgart. Reich illustriert.

13. Schneiders Jugendbücher. Verlag von Franz Schneider in Berlin SW 11. Die Sammlung enthält Schriften für das Alter von 6—15 Jahren, ist reichhaltig illustriert und von den Jugendschriften-Prüfungsausschüssen empfohlen. Der Verlag vertreibt auch einen Kinderabreißkalender, der sich besonders für unsere Zwecke eignet.

Bücher, die verkettete Verhältnisse, verwickelte Handlungen, fernstehende gesellschaftliche Zustände, unbekannte Welten usw. behandeln, sind für unsere Zwecke vollständig unbrauchbar. Ebenso wenig verwendbar sind solche, die zu derben oder zu feinen Humor bieten, oder im Dialekt geschrieben sind. Für solche Sachen haben Schwachsinnige gewöhnlich nicht das mindeste Verständnis. Es bleiben ihnen auch solche Schriften unverständlich, die Wirkungen von geschichtlichen Ereignissen oder historischen Tatsachen schildern, der ursächliche Zusammenhang von Ereignis und Folge ist ihnen zu hoch. Ebenso gehen über ihren Horizont hinaus Schriften mit vielen Fachausdrücken, mit vielen geographischen und naturkundlichen Schilderungen und fast sämtliche Fachliteratur. Aus dem gleichen

Grunde kommen auch alle wissenschaftlichen Werke für sie außer Betracht, desgleichen Erbauungs- und Predigtbücher. Schließlich nutzen ihnen auch solche Schriften nichts, die große Anforderungen an die Einbildungskraft stellen. Schilderungen, die ihrem Anschauungskreise fern liegen, vermögen eben ihr Interesse nicht zu erregen und damit auch ihre Phantasie nicht zu befruchten.

Um unsere Schüler in das Verständnis der Tagesliteratur einzuführen, bliebe die Herausgabe einer Schülerzeitung in Erwägung zu ziehen. Natürlich müßte dieselbe von keinen anderen als von pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten aus geleitet werden.

In Wien erscheint bereits eine solche unter dem Titel: „Meine erste Zeitung“, einzige, speziell dem Volksschulalter angepaßte Kinderzeitung. Sie bietet sorgfältig ausgewählten, teils heiteren, teils ernsten Lesestoff mit hübschen Bildern, Aufgaben aus dem Handfertigkeitsunterricht, Spiele, Rätsel usw.

Literatur.

Frenzel, Lehr- und Lernmittel einschließlich Jugendliteratur für heilpädagogische Schulen und Anstalten. 2. Heft des Handbuchs der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinns von Prof. Dr. Vogt und Dr. Weygandt. Jena 1912. — Thießen, Geeignete Lektüre für unsere Schwachsinnigen. Z. f. Beh. Schw. 1908 H. 8. — Gnerlich, Bericht über die Sitzung der Lehrmittelkommission auf dem Verbandstage zu Bonn. 9. Verbandsbericht S. 202. — Willich, Über Lehr- und Lernmittel im Einzelunterricht. Hilfssch. 1916 H. 12. — Quante, Die Bedeutung der Jugendschrift für die Hilfsschule und ihre Verwertung in derselben. Hilfssch. 1917 H. 5. — Fronemann, Jugendschriften für Hilfsschüler. Grundsätzliches. Hilfssch. 1919 H. 3.

---

6. Die Lehrkräfte der Hilfsschule.

Es dürfte ohne weiteres einleuchten, daß der Lehrberuf an Hilfsschulen große Aufgaben an die Persönlichkeit des Erziehers stellt. Die Arbeit an geistig schwachen Kindern ist ermüdend, entnervend und gewöhnlich in hohem Grade entmutigend. Wenn schon im allgemeinen von dem Lehrberufe gesagt wird, daß er nervös mache, so trifft dieses in noch höherem Maße auf den Beruf des Hilfsschullehrers zu. Als das allen Lehrberufen gemeinsame schädigende geistige Moment ist wohl die ständige und andauernde Geduldserzwingung, welche unter Zurückdämmung des eigenen Temperaments und Naturells geschehen muß, anzusehen. Der Lehrer hat bei der Ausübung seiner Berufstätigkeit fortwährend mit sich zu kämpfen und muß bei dem immer wieder und wieder nötig werdenden Verbessern die aufsteigende Ungeduld mit Vernunftsgründen und mit Überlegung unterdrücken. Daß derartige Momente im Lehrberuf bei geistig

Schwachen noch zahlreicher auftreten und darum um so schädigender wirken werden, liegt außer allem Zweifel.

Das geistig minderwertige Schülermaterial der Hilfsschulen besteht aus lauter Sonderwesen in seelischer und häufig auch in körperlicher Beziehung. Fast sämtliche Lebensvorgänge äußern sich bei ihnen in mehr oder weniger anormalen Erscheinungsformen. Je nach dem Grad und der Art der Geistesschwäche kommt bei dem einzelnen Kinde der Einfluß der Außenwelt in besonderer Form zum Ausdruck, und zwar in einer der individuellen Anlage entsprechenden Art und Weise. „Die Erziehung und Bildung solcher Wesen hat mit den verschiedenen Erscheinungsformen zu rechnen und kann zweckmäßig nur unter steter Berücksichtigung der individuellen Besonderheiten der vorliegenden Fälle in Wirksamkeit treten. Der Erzieher muß darum alle Regungen körperlicher, geistiger und gemütlicher Art genau beobachten, ihre Beziehungen zu den Reizwirkungen erforschen und ihre gegenseitigen Verknüpfungen ergründen und verstehen lernen. Aus dem Ergebnis, das also aus rein individuell-psychologischen Erwägungen heraus gewonnen wird, sind dann die besonderen erziehlichen und unterrichtlichen Grundsätze abzuleiten."

Oberlehrer Gürtler, Chemnitz-Altendorf, beschreibt in einer Abhandlung in der Z. f. Beh. Schw. 1921 H. 3 die Eigenart der Lehrtätigkeit an geistesschwachen Kindern sehr treffend in folgender Weise.

„Der große Irrgarten" von Otto Ernst enthält eine interessante Stelle, wo der Dichter erzählt: „Ich überraschte einmal einen vortrefflichen Mann und berühmten Gelehrten dabei, wie er den Tannenbaum für die Seinen putzte und dabei fortwährend hockend und knieend um den Baum herumrutschte. „Warum machen Sie denn das?" rief ich erstaunt. — „Ja", sagte er, „man muß bedenken, daß die Kleinen den Tannenbaum von unten sehen, man muß ihn aus der Perspektive der Kinder schmücken."

„Wie der Gelehrte vor Weihnachten nur das eine Mal, so muß im Geiste der Lehrer von Geistesschwachen tagaus, tagein jahrzehntelang mit besonderer Liebe und Sorgfalt „fortwährend hockend und knieend" um seinen Lehrstoff „herumrutschen", ihn „von unten sehen" und aus der Perspektive des kindlichen Schwachsinns bearbeiten."

Was wird nun von einem Hilfsschullehrer zu verlangen sein? Natürlich eine gründliche wissenschaftliche und praktische Vorbildung für seinen Beruf, damit er befähigt werde, das Wesen seiner Schüler zu erkennen und diese Erkenntnis in die Praxis der Behandlung umzusetzen. Doch abgesehen davon, muß er vor allem eine ausgesprochene Neigung zu dem Berufe eines Erziehers der geistig Ärmsten besitzen. Ist diese besondere Neigung nicht vorhanden, dann werden Lehrer und Schüler unglücklich und unzufrieden werden und alle Anstrengungen umsonst sein.

Die Lehrer an den Hilfsschulen waren früher in der Regel Volksschullehrer, die sich meist ohne besondere Vorarbeiten und ohne besondere Ausbildung für diesen Beruf meldeten, lediglich

deshalb, weil sie an der Hilfsschule eine besondere Gehaltszulage erhielten. Die Wahl der Lehrkräfte muß mit einer gewissen Vorsicht geschehen, denn die Neigung zu dem eigenartigen Berufe allein genügt nicht, es muß vielmehr auch eine ausgesprochene Begabung dafür vorhanden sein. Der Hilfsschullehrer darf nicht einfach Lehrer sein, der seine Seminarbildung für ausreichend erachtet, um den Kindern das einzutrichtern, was ihm sein Lehrplan vorschreibt. Er muß vielmehr im besten und wahrsten Sinne des Wortes Lehrer und Erzieher sein. Neben geklärter Einsicht soll er ein warmes, herzliches Interesse, ein ruhiges Wesen und große Geduld, eine reiche Erfahrung, einen scharfen Blick und ein mildes, aber dabei doch energisches Auftreten besitzen. Mit solchen Eigenschaften ausgerüstet, dürfte er wohl in der Lage sein, seine schwierige Aufgabe an der Hilfsschule zu lösen. Es sei aber noch bemerkt, daß die zu Hilfsschullehrern bezeichneten Lehrer vorher nicht allzu lange an einer gewöhnlichen Schule tätig sein sollen, denn sonst gewöhnen sie sich zu sehr an eine gleichmäßige Behandlung der Kinder und an eine unbedingte Disziplin, die beide im Unterricht der Schwachbegabten nicht angebracht erscheinen. Ein älterer Lehrer kann von seinen Gewohnheiten nicht so leicht lassen, wie ein jüngerer. Der Umlernungsprozeß, der beim Eintritt in den Hilfsschuldienst auf alle Fälle erfolgen muß, wird einem jüngeren Lehrer nicht so schwierig fallen, wie einem Erzieher in vorgerücktem Alter. Natürlich müßte den Hilfsschullehrkräften der Rücktritt in den Volksschuldienst jederzeit gestattet sein.

Die Notwendigkeit einer besonderen Vorbildung der Lehrer für Schwachbegabte ist wiederholt, insbesondere in fachmännischen Kreisen, ausgesprochen worden. Der 5. Verbandstag deutscher Hilfsschulen hat sich auf seiner Versammlung zu Bremen im Jahre 1905 eingehend mit der Frage der Ausbildung der Hilfsschullehrer beschäftigt und nach reiflicher Beratung folgende Leitsätze angenommen:

„1. Die besondere Aufgabe, welche die Erziehung Schwachsinniger an den Lehrer stellt, erfordert auch eine spezielle Vorbildung für dieses Gebiet der pädagogischen Tätigkeit.
2. Zum Zwecke der Vor- und Ausbildung der Hilfsschullehrer empfiehlt es sich, daß von seiten des Staates Kurse eingerichtet werden, in denen die Lehrer theoretisch und praktisch mit dem Hilfsschulwesen bekannt gemacht werden."

Es wird also von dem Hilfsschullehrer eine gründliche wissenschaftliche und praktische Fachbildung gefordert werden müssen. Ob diese vielleicht am besten auf einem Seminar für Hilfsschullehrer geschehen und durchgeführt werden könnte, mag dahingestellt bleiben.[1]) Die wissenschaftliche Ausbildung muß sich zu-

[1]) Vgl. den Aufsatz von König, Die Notwendigkeit eines Seminars für Heilerziehung und Jugendpflege. Z. f. Kindf. 1919, 7/8.

nächst auf eine allgemeine, gründliche pädagogische Durchbildung erstrecken und auf die Aneignung weitgehender psychologischer Kenntnisse. Die erhöhten Schwierigkeiten der Unterrichts- und Erziehungsarbeit an geistig Schwachen erfordern mit Naturnotwendigkeit ein tiefes Studium der Psychologie, ja geradezu ein Aufgehen in dieser Wissenschaft. Dabei müssen aber auch die Zweigwissenschaften der Psychologie, namentlich die Kinderpsychologie, die Psychopathologie und die Psychagogik, gehörige Berücksichtigung finden. Es ist ferner notwendig, daß der Hilfsschullehrer sich hinreichende Kenntnisse auf dem Gebiete der Sprachheilkunde erwirbt, um die Sprachfehler, Sprachstörungen und Sprachwandlungen mannigfachster Art, an welchen geistig schwache Kinder so häufig leiden, wirksam beheben zu können. Schwachsinnige Kinder sind auch vielfach mit körperlichen Gebrechen, Mißbildungen und Krankheiten behaftet, die bisweilen seelische Störungen hervorrufen, wie anderseits diese Mängel auch körperliche Regelwidrigkeiten im Gefolge haben. Deshalb sind von dem Hilfsschullehrer Kenntnisse der elementarsten medizinischen Begriffe und Erfahrungen in der Krankenbehandlung zu verlangen. Schließlich muß der Hilfsschullehrer die Literatur und Geschichte des Schwachsinnigenbildungswesens kennen — ein Wissensgebiet, das zurzeit an Umfang und Reichhaltigkeit schon ganz bedeutend zugenommen hat.

Die praktische Ausbildung des Hilfsschullehrers muß darauf gerichtet sein, daß er die Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände des Hilfsschulunterrichtes gehörig kennen lernt und Gelegenheit sucht, sich praktisch zu betätigen.

Er muß darum recht viel in den einzelnen Klassen der Hilfsschule dem Unterrichte beiwohnen. Hierbei wird es für ihn zweckmäßig sein, wenn er zuerst auf der Oberstufe, dann auf der Mittel- und zuletzt auf der Unterstufe den Unterricht kennen lernt, Lektionen hält oder sonstige Beschäftigung findet. Außerdem muß ihm auch Gelegenheit gegeben werden, andere Hilfsschulen kennen zu lernen, damit sein Gesichtskreis durch den Besuch anderer Anstalten erweitert werde und er vor Einseitigkeit bewahrt bleibe. Daß eine praktische Ausbildung für den Hilfsschullehrerberuf durchaus notwendig ist, merken am besten diejenigen Lehrer, welche aus dem Volksschuldienst in den Hilfsschuldienst treten. Sie empfinden es anfänglich leider nur zu gut, daß ihr Unterricht mehr oder weniger doch nur ein tastendes Experimentieren ist, welches weder sie recht befriedigt, noch die Kinder vorwärts bringt.

Auch in anderen Staaten ist man zu der Erkenntnis gelangt, daß die gewöhnliche Ausbildung der Volksschullehrer für den Beruf eines Lehrers der Schwachsinnigen nicht ausreicht. So mußten in Ungarn solche Lehrer, welche Anstellung an der Landes-

idiotenanstalt finden wollten, einen einjährigen Ausbildungskursus an der Zentralanstalt in Budapest durchmachen. Während dieser Zeit wurden sie theoretisch und praktisch mit dem Schwachsinnigenbildungswesen bekannt gemacht. Am Schlusse des Jahres fand eine Prüfung statt, deren Ablegung zur Anstellung als Idiotenlehrer berechtigte. — Seit einigen Jahren wurden in Ungarn Lehrkräfte für sämtliche heilpädagogische Lehrzweige besonders ausgebildet. Die Lehrkurse hierzu dauerten zwei Jahre, wovon das erste Jahr mehr für die theoretische, das zweite mehr für die praktische Ausbildung in Anspruch genommen war. Nach dem ersten, wie auch nach dem zweiten Jahre fand eine Prüfung statt. Nach Ablegung der zweiten Prüfung erhielten die Lehrer ihr einheitlich gültiges Diplom für den Unterricht abnormer Kinder.[1])

In der Schweiz bestehen seit 1899 Bildungskurse für Lehrer und Lehrerinnen an Spezialklassen und Anstalten für Schwachsinnige. Das Unterrichtsprogramm dieser Veranstaltungen umfaßt folgendes:

a) Anatomie und Physiologie des Nervensystems, Hirnpathologie mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie (mit Krankenvorstellungen und Demonstrationen von Präparaten);
b) Lautphysiologie, Phonetik usw.
c) Wesen der Sprachgebrechen, Kurse zur Heilung des Stammelns und Stotterns;
d) methodische Besprechungen und Lehrplantheorie;
e) Leben und Erziehung anormaler Kinder, Kinderfehler;
f) Handarbeitsunterricht, Kindergartenbeschäftigungen;
g) praktische Übungen in den verschiedenen Klassen der Schwachsinnigenschule;
h) Literatur und Geschichte des Schwachsinnigenbildungswesens.

In Preußen befassen sich einzelne Anstalten mit der Heranbildung von Lehrkräften für den Erzieherberuf von geistig Schwachen, so z. B. die Idiotenanstalt Wittenau bei Berlin. Der Erziehungsinspektor dieser Anstalt hat zur Ausbildung solcher Lehrer wiederholt Kurse abgehalten, die auch in Zukunft zweimal jährlich, im Frühjahr und Herbst, stattfinden sollen. Anmeldungen zur Teilnahme daran sind an den Genannten zu richten. In gleicher Weise bereitet die Idiotenanstalt zu Kückenmühle bei Stettin Hilfsschullehrer vor. Ein großer Teil der Hilfsschullehrer ist in der Behandlung von Sprachgebrechen und Sprachstörungen ausgebildet. Kurse zur Ausbildung in diesem Zweige der Heilpädagogik finden in Berlin statt. Die amtlichen Kurse hält der Direktor der staatlichen Taubstummenanstalt zu Berlin, Genthiner Straße, ab.[2])

[1]) In Wien besteht ein Seminar für heilpädagogische Lehrberufe mit zweijährigem Kursus.

[2]) In Zürich wurde neulich ein Lehrinstitut zur Heranbildung von Leitern für Stotterklassen und von Lehrern für Absehunterricht bei Schwerhörigen und Ertaubten eröffnet.

Viele Hilfsschullehrer haben Handfertigkeitskurse besucht und sich dadurch die Befähigung zur Erteilung des Werkunterrichts erworben. Handfertigkeitskurse finden an dem Seminar für Knabenhandarbeiten zu Leipzig statt. Anmeldungen dazu sind an den Direktor der Ausbildungsanstalt zu richten.

Zur Aus- und Fortbildung von Hilfsschullehrern wurden verschiedene fachmännische Kurse zu Bonn veranstaltet, die alljährlich wiederholt werden, und zwar zu Ostern jedes Jahres. Ein Kursus ist immer ein Einführungskursus, der andere ein Fortbildungskursus. Anfragen wegen Teilnahme an den Kursen sind an Hilfsschulrektor Lessenich in Bonn zu richten. Das Arbeitsprogramm dieser Kurse umfaßt:

1. Praktische Vorführungen und Übungen (Hilfsschulpraxis, Sprachheilkursus und Übungen in Falt- und Fröbelarbeiten, sowie Modellieren) und
2. theoretische Vorträge (zum Teil mit Demonstrationen) über Schulgesundheitslehre, Anatomie und Physiologie des Nervensystems, Formen des Schwachsinns, pädagogische Pathologie, Sprachstörungen, Lehrplan und Organisation der Hilfsschule, Gymnastik für Hilfsschulen, Fürsorge für die entlassenen Zöglinge, Literatur und Lehr- und Lernmittel für die Hilfsschule.

Die preußische Unterrichtsverwaltung hatte auf Anregung des Verbandes Deutscher Hilfsschulen auch an anderen Orten Hilfsschullehrer-Fortbildungskurse eingerichtet bzw. deren Einrichtung vorgesehen. So veranstaltete vor dem Kriege die Regierung zu Düsseldorf alljährlich einen dreiwöchigen heilpädagogischen Kursus für Hilfsschullehrer in Düsseldorf. Der erste Kursus fand im Oktober 1909 statt. Diese Kurse waren nicht nur für eigentliche Hilfsschullehrer, sondern auch für Lehrer und für Lehrerinnen aus kleinen Orten bestimmt, welche keine Hilfsschule besitzen und sie in absehbarer Zeit auch kaum besitzen werden. Die Gemeinden konnten geeignete Lehrpersonen dorthin zur Ausbildung senden. Diese Lehrer übernahmen alsdann die Unterweisung der geistig zurückgebliebenen Kinder in besonderen Gruppen und in besonderen Stunden, vielleicht auch gegen eine besondere Vergütung. Durch eine solche Einrichtung wurden die Kommunen in den Stand gesetzt, ohne besondere Schule und ohne große finanzielle Belastung ihren schwachbegabten Kindern die nötigste Ausbildung zuteil werden zu lassen, damit solche Wesen nicht gänzlich verblödeten, sondern noch zu verhältnismäßig nützlichen Mitgliedern der Gemeinde und des Staates herangebildet wurden. Die Leitung der Kurse hatte Rektor Horrix von der Düsseldorfer Hilfsschule übernommen. Mit ihm teilten sich in den Unterricht ein Psychiater, ein Hilfsschularzt, sowie mehrere Lehrkräfte der Düsseldorfer Hilfsschule, in welcher auch die praktischen Übungen veranstaltet wurden. Ähnliche Kurse wurden in Berlin und auch

in Breslau ins Leben gerufen. In Breslau sollen sie zu einer ständigen Einrichtung geworden sein, ebenso in Charlottenburg.

Im Jahre 1906 wurde an der Universität zu Gießen ein wissenschaftlicher Kursus abgehalten, der das Gebiet der Schwachsinnigenerziehung und -bildung ebenfalls in seinen Arbeitsplan aufgenommen hatte. Auch auf den Ferienkursen einiger Universitäten gelangten einzelne Teilgebiete des Schwachsinnigenbildungswesens zur Behandlung. Die Vorlesungen darüber hatten in der Regel Fachmänner von autoritativer Bedeutung übernommen.

Eine Fachprüfung für Hilfsschullehrer ist in Preußen mit dem 1. Oktober 1914 in Kraft getreten. (Ministerialerlaß vom 1. Oktober 1913.[1])

Prüfungsordnung für Lehrer und Lehrerinnen an Hilfsschulen.

§ 1. Die Befähigung zur Anstellung als Lehrer (Lehrerin) an Hilfsschulen wird durch Ablegung der Prüfung für Hilfsschullehrer (Lehrerinnen) erworben.

§ 2. Zu dieser Prüfung werden zugelassen: Geistliche, anstellungsfähige Kandidaten der Theologie und Philologie, Volksschullehrer, welche die Prüfung für endgültige Anstellung bestanden haben, und Lehrerinnen, die mindestens drei Jahre in wirklichem Klassenunterricht voll beschäftigt gewesen sind und sich in der Praxis bewährt haben.

§ 3. Für die Abhaltung der Prüfung werden nach Bedürfnis in den einzelnen Provinzen Kommissionen gebildet. Jede Kommission besteht

1. aus einem Provinzialschulrat oder einem Regierungs- und Schulrat als Vorsitzenden,
2. aus einem Kreisschulinspektor,
3. aus einem Hilfsschulleiter,
4. aus einem Hilfsschullehrer (einer Hilfsschullehrerin),
5. aus einem Psychiater.

§ 4. Die Königlichen Provinzial-Schulkollegien setzen jährlich die Prüfungszeiten an. Sie werden in dem Zentralblatt der Unterrichtsverwaltung veröffentlicht.

§ 5. Die Meldung zur Prüfung ist drei Monate vor dem festgesetzten Zeitpunkt bei dem zuständigen Provinzial-Schulkollegium einzureichen. Dieses entscheidet über die Zulassung zur Prüfung.

Die nicht im Schuldienst stehenden Bewerber melden sich unmittelbar, die übrigen reichen ihre Meldung durch die vorgesetzte Dienstbehörde ein, wobei der Kreisschulinspektor sich über Führung und besondere Eignung des Bewerbers für den Unterricht an Schulen für schwachsinnige Kinder auszusprechen hat. Der Meldung sind beizufügen:

1. Ein von dem Bewerber angefertigter Lebenslauf, auf dessen Titelblatt der vollständige Name, der Geburtsort, das Alter, das Religionsbekenntnis und das augenblickliche Amtsverhältnis des Bewerbers anzugeben sind.
2. Die Zeugnisse über die bisher empfangene Ausbildung, sowie über die bisher abgelegten Prüfungen in beglaubigter Abschrift.
3. Nachweis darüber, daß der Bewerber mindestens ein Jahr lang

---

[1]) In Sachsen ist ebenfalls eine Fachlehrerprüfung für Lehrer an Anstalten für Schwachsinnige eingeführt: Prüfungsordnung vom 27. Mai 1919.

an einer Schule für schwachsinnige Kinder vollen Klassenunterricht erteilt oder an Kursen für Hilfsschullehrer oder an den Übungen eines heilpädagogischen Seminars teilgenommen hat.

4. Nachweis über Ausbildung in mindestens einem der an Hilfsschulen zur Verwendung kommenden Zweige der Handfertigkeit oder in der Gartenarbeit.
5. Ein Gesundheitszeugnis, das höchstens drei Monate vor der Meldung von einem zur Führung eines Dienstsiegels berechtigten Arzte ausgestellt ist.

Die nicht im Schuldienst stehenden Bewerber haben außerdem ein amtliches Führungszeugnis einzureichen.

Bewerber, die an einer außerpreußischen Hilfsschule tätig sind, haben ihre Meldung durch Vermittlung ihrer vorgesetzten Behörde bei dem unterzeichneten Minister einzureichen.

§ 6. Die Prüfung ist eine theoretische — schriftliche und mündliche — und eine praktische.

§ 7. Für die schriftliche Prüfung stellt der Vorsitzende der Prüfungskommission zwei Aufgaben aus dem Gebiete des Hilfsschulwesens, deren eine der Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer der Hilfsschule zu entnehmen ist.

Der Bewerber hat diese Aufgaben an zwei aufeinander folgenden Vormittagen unter Aufsicht anzufertigen. Die Arbeitszeit beträgt je vier Stunden.

Der Vorsitzende weist die Arbeiten den einzelnen Mitgliedern der Kommission zur Beurteilung zu. Die Arbeiten bleiben bei den Akten der Prüfungskommission.

Wenn die Arbeiten nach dem Urteil der Mehrheit der Kommission für ungenügend befunden werden, ist der Vorsitzende berechtigt, den Bewerber von der mündlichen Prüfung auszuschließen und die Prüfung für nicht bestanden zu erklären.

§ 8. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf alle Gebiete der Erziehung und des Unterrichts der Schwachsinnigen unter Bezugnahme auf die allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Die Bewerber haben insbesondere nachzuweisen die Bekanntschaft:

1. mit der Psychologie und deren Zweigwissenschaften, der Psychopathologie, der Kinderpsychologie, mit dem Wesentlichen über den Bau und die Funktionen der Sinnesorgane, des gesunden und kranken Gehirns und Nervensystems, mit der Psycho-Physiologie der Sprachfunktion, den wichtigsten Sprachstörungen und den Methoden ihrer Behandlung und Heilung.
2. mit der Methodik aller Unterrichtsgegenstände, der Einrichtung und den Lehr- und Lernmitteln der Hilfsschule,
3. mit der Geschichte und der Literatur der Hilfsschule, soweit sie für ihre Entwicklung von Bedeutung ist,
4. mit den Fragen der Fürsorge für Schwachsinnige.

§ 9. Die praktische Prüfung besteht in der Ablegung zweier Lehrproben, von denen eine in dem Unterrichtsgebiete der Unterstufe einer Hilfsschule liegen muß.

§ 10. Über die Ergebnisse der Prüfung in den einzelnen Gegenständen wird eine schriftliche Verhandlung geführt.

Die Leistungen werden mit „gut“, „sehr gut“, „genügend“, „nicht genügend“ beurteilt.

Nach dem Gesamtergebnis der Prüfung ist zu entscheiden, ob dem Bewerber die Befähigung als Hilfsschullehrer zu erteilen sei.

Bei nicht genügenden Leistungen in beiden Lehrproben oder in der Methodik des Hilfsschulunterrichts ist die Befähigung zu versagen.

Die Einzelurteile werden in ein Gesamturteil („sehr gut“, „gut“,

„genügend", „nicht genügend") zusammengefaßt, das dem Lehrer nach Schluß der Verhandlung mündlich mitzuteilen ist.

Die Verhandlungsschrift ist durch den Vorsitzenden und die Mitglieder der Kommission zu unterzeichnen und zu den Prüfungsakten zu nehmen. Hat der Bewerber die Prüfung nicht bestanden, so ist ihm dies ebenfalls zu eröffnen.

§ 11. Auf Grund der bestandenen Prüfung erhält der Bewerber (die Bewerberin) ein Zeugnis in folgender Fassung:

. . . ., geboren den . . . . zu . . . . Bekenntnisses (Religion), hat sich in der Zeit vom . . . . bis . . . . . der Prüfung für Lehrer (Lehrerinnen) an Hilfsschulen mit . . . . Erfolg unterzogen und wird hierdurch auf Grund dieser Prüfung für befähigt erklärt, als Lehrer (Lehrerin) an Hilfsschulen angestellt zu werden.

. . . ., den . . . .

Die Königliche Prüfungskommission.

(Siegel) (Unterschriften)

Die Zeugnisse sind durch das Siegel der Prüfungskommission und durch die Unterschrift ihrer Mitglieder zu vollziehen.

§ 12. Die Prüfung darf nur einmal — frühestens nach Ablauf eines Jahres — wiederholt werden. Zu einer nochmaligen Wiederholung (dritten Prüfung) bedarf es der Genehmigung des Ministers der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten.

§ 13. Vor Eintritt in die Prüfung ist außer der Stempelgebühr von 3 M. eine Prüfungsgebühr von 20 M. zu entrichten.

§ 14. Diese Prüfungsordnung tritt mit dem 1. Oktober 1914 in Kraft.

Berlin, den 1. Oktober 1913.

Der Minister der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten.[1])

Am 1. November 1913 wurde zu Essen an der Ruhr ein heilpädagogisches Seminar ins Leben gerufen, worin 100 Lehrer Ausbildung für das Gebiet der Heilpädagogik erhielten. Diese Einrichtung wurde ebenfalls deshalb getroffen, um die Einführung der Fachprüfung wirksam vorzubereiten. Auch in Stettin fand zu diesem Zwecke ein heilpädagogischer Seminarkursus von zweimonatlicher Dauer statt.

Die meisten Städte gewährten den Hilfsschullehrern eine besondere Gehaltszulage, die entweder widerruflich oder ruhegehaltsberechtigt war. Die Zulage war an den einzelnen Orten verschieden bemessen, sie schwankte für die Lehrer zwischen 100 bis 600 M. und für die Lehrerinnen zwischen 100 bis 300 M. Berlin zahlte 300 M. sowohl für die männliche, als auch für die weibliche Lehrkraft. Diese Amtszulage wurde nach einer fünfjährigen Dienstzeit an der Hilfsschule pensionsfähig. Nun ist die Besoldung der Hilfsschullehrkräfte durch das Volksschullehrer-Diensteinkommensgesetz vom 17. Dezember 1920 geregelt. Die

---

[1]) Über den Erlaß des preußischen Unterrichtsministers vom 17. Jan. 1918 — U III C Nr. 16 — ist das wichtigste bereits im ersten Teil gesagt worden.

vollbeschäftigten Lehrkräfte an besonderen Veranstaltungen der Volksschulen für körperlich oder geistig nicht normal veranlagte Kinder kommen nach Gruppe 8 mit der Aufrückungsmöglichkeit nach Gruppe 9, und die lebenslänglich angestellten Leiter der vorhin bezeichneten Schuleinrichtungen mit vier oder mehr aufsteigenden Klassen werden nach Gruppe 9 besoldet. Leider lassen auch die Ausführungsbestimmungen nicht mit bestimmter Deutlichkeit die Aufrückungsmöglichkeiten erkennen. Jahrgang 1921 der Hilfsschule bringt in seinen ersten Heften mehrere Artikel zur Besoldungsfrage der Hilfsschullehrer nach dem Besoldungsgesetz vom 17. Dezember 1920. Aus den Ausführungen geht hervor, daß die Hilfsschullehrer im allgemeinen nach diesem Gesetz schlecht abgeschnitten und eine ganz bedeutende Zurücksetzung den Taubstummen- und Blindenlehrern gegenüber erfahren haben, ebenso auch den Mittelschullehrern gegenüber. Ein Vergleich der Prüfungsordnungen für diese Lehrerkategorien mit der Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer läßt ohne weiteres eine weitgehende Gleichartigkeit der Anforderungen erkennen — warum also die gehaltliche Zurücksetzung der Hilfsschullehrkräfte? Wir müssen deshalb mit allem Nachdruck unsere berechtigten Forderungen um gehaltliche Gleichstellung mit den bezeichneten Lehrern an maßgebenden Stellen erheben, weil sonst die größte Gefahr für eine gedeihliche Fortentwicklung des gesamten Hilfsschulwesens vorliegt. (Siehe Denkschrift über das deutsche Hilfsschulwesen.)

Als sonstige Annehmlichkeiten, die die Hilfsschullehrer noch genießen, sind die geringe Besetzung der Hilfsschulklassen (höchstens 20 Schüler für die Klasse) und die geringere Stundenzahl, welche sie im Verhältnis zu den Volksschullehrern zu erteilen haben, zu nennen. Es wird gewiß niemand darüber neidisch sein, wenn die Hilfsschullehrer mit einigen Stunden entlastet werden, da ihre Tätigkeit im ganzen doch viel anstrengender und aufregender sich gestaltet, als die der Volksschullehrer. Außerdem erwachsen den Hilfsschullehrern noch nebenbei mancherlei Verpflichtungen, wodurch ihre Arbeit auch über die Schulzeit hinaus in Anspruch genommen wird. Es sei nur an die so häufig nötig werdenden Rücksprachen mit dem Elternhause erinnert und an die Schritte, welche im Interesse der schulentlassenen Zöglinge unternommen werden müssen. Überhaupt wird das Verhältnis des Hilfsschullehrers zu den Familien seiner Schüler ein viel innigeres sein müssen, als es sich sonst zwischen Schule und Haus ausbildet. Ebenso wird der Hilfsschullehrer seinen Schülern nicht nur vorübergehend Erzieher sein, sondern vielmehr dauernd ein väterlicher Freund, Helfer und Berater werden und bleiben.

Eine weitere Annehmlichkeit für die Lehrer der Hilfsschule bietet das ruhige und gleichmäßige Arbeiten. Es darf im Hilfsschulunterrichte nichts überhastet oder sprunghaft betrieben

werden, sondern es muß sich alles in natürlicher und langsamer Folge vollziehen. Dabei können und sollen die Lehrer auf sämtliche individuellen Eigenarten der Schüler achten und auf ihre auch noch so geringen seelischen Regungen. Daß deshalb der Heilunterricht viele interessante Momente und anregende Ideen bieten wird, liegt auf der Hand. Der Hilfsschullehrer lernt wie selten ein Erzieher den Werdegang eines Menschen wohl am besten kennen.

Lohnt es sich, Lehrer der geistig Schwachen zu werden? — Eigentlich wäre eine solche Frage nunmehr überflüssig. Doch gibt es zurzeit noch viele Pädagogen, die sie ohne weiteres mit einem entschiedenen Nein beantworten würden. In ihren Augen ist die Unterrichtsarbeit an den Schwachsinnigen ein Feld für den Lehrer, auf dem er sich sein Leben lang nur abracken kann, ohne etwas zu erreichen. Ja, es kommt sogar vor, daß in mancher Volksschule die geistig schwachen Schüler verlacht und verhöhnt werden, bisweilen unter der Androhung: „Wenn es mit dir nicht besser wird, dann schicken wir dich in die Hilfsschule, wo die Dummen hingehören!“ Solche Äußerungen sind lieblos, und solche Bewertungen der Hilfsschularbeit entsprechen nicht nur nicht den wahren Tatsachen, sondern sie stehen auch mit den Grundideen des Christentums und mit den sozialen und humanen Bestrebungen unserer Zeit in schroffstem Widerspruche.

Wenn auf dem Gebiete der Hilfsschulwirksamkeit auch keine Lorbeeren zu ernten sein und die Erfolge meist nur kümmerlich und bescheiden ausfallen und wenig die Beachtung der großen Welt finden werden, so verlohnt es sich dennoch, Lehrer der geistig Schwachen zu werden, denn die Arbeit geschieht im Namen dessen, der sich der Armen, Mühseligen und Beladenen erbarmend annahm und sein Hephata auch den Stummen und Tauben zurief. Der schönste Lohn eines Hilfsschullehrers aber wird darin bestehen, daß er eine gewisse Befriedigung und Genugtuung empfinden darf, wenn es ihm gelingt, Kinder, die an der Grenze des geistigen Todes stehen, zum geistigen Leben zu erwecken und der geistigen Finsternis zu entreißen.

„Der Unterricht an den Begabten bringt dem Lehrer Ehre, an dem Mittelschlage sein Brot, an den Schwachen aber — den Himmel.“ Das ist sehr ideal ausgedrückt und will eigentlich andeuten, daß die Sorge für die Ärmsten ein Strahl der Göttlichkeit ist, die den Menschen adelt.

Es war bisher nur von Hilfsschullehrern die Rede, nun gibt es aber auch Hilfsschullehrerinnen, deren Zahl sogar in einigen Ländern, wie z. B. in England und der Schweiz, die Zahl der Lehrer bei weitem übersteigt. Die Hilfsschule kann die weibliche Lehrkraft nicht gut entbehren, und gerade im Dienste der geistig Schwachen hat sich die weibliche Wirksamkeit fruchtbringend erwiesen. Es liegt im allgemeinen in der Natur des Weibes,

ja, es ist ihm meist sogar ein dringendes Bedürfnis, Liebe und Pflege den Zurückgesetzten und Bedürftigen zu erweisen und Samariterdienste zu üben. Dazu wird durch Heranziehung von weiblichen Lehrkräften für den Hilfsschuldienst Einseitigkeit und Schädigung der einen Hälfte der Schüler zugunsten der anderen nach Möglichkeit vermieden, denn die meisten Hilfsschulen huldigen dem Prinzip der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter. Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter (Koedukation) verdient namentlich für die Hilfsschule, die in der Hauptsache doch nur eine reine Erziehungsanstalt sein und die Familie als ihr Vorbild ansehen will, die vollste Beachtung. Natürlich sind den Hilfsschullehrerinnen auch besondere Vergünstigungen, ähnlich wie sie den Hilfsschullehrern zuteil werden, in noch höherem Maße zu gewähren, damit ihr im allgemeinen schwächerer Organismus bei der schwierigen Hilfsschularbeit keinen Schaden erleide.

Zum Schlusse muß hier noch Erwähnung eines Erlasses des preußischen Unterrichtsministers vom 7. Juli 1921 — U III. E 2265 — geschehen, der in gewissem Sinne einen Rückschritt in der Hilfsschulbewegung bedeutet und eine Schädigung des Hilfsschullehrerstandes herbeizuführen geeignet erscheint.

Der Erlaß lautet:

„Nach dem Wortlaut des § 1 Abs. 1 Gruppe 2 des Volksschullehrer-Diensteinkommensgesetzes vom 17. Dezember 1920 genügt die volle Beschäftigung eines Lehrers (Lehrerin) an einer Hilfsschule für die Einreihung in Gruppe 2. Selbstverständlich muß es sich um eine dauernde, nicht nur um eine aushilfsweise bzw. vorübergehende, Beschäftigung handeln.

Ist einem Lehrer (Lehrerin) die Beschäftigung an einer Hilfsschule mit der Maßgabe übertragen, daß er (sie) vor dauernder Übernahme an die Hilfsschule die Hilfsschullehrerprüfung abzulegen habe, so kann er (sie) die Einreihung in die Gruppe 2 erst nach Ablegung der fraglichen Prüfung beanspruchen.

Eine endgültige „Anstellung“ als Hilfsschullehrer (Hilfsschullehrerin) kann überhaupt nicht erfolgen, da auch die Hilfsschullehrer (Hilfsschullehrerinnen) Volksschullehrer (Volksschullehrerinnen) sind und nur als solche „angestellt“ werden können. Besondere Berufungsurkunden als Hilfsschullehrer usw. sind nicht auszustellen.“

Dieser Erlaß wird zweifellos von nachteiligen Einwirkungen auf die preußische Hilfsschulbewegung sein, namentlich insofern, als er eigentlich die Hilfsschullehrerprüfung unnötig erscheinen läßt. Es genügt für die Zukunft nur dauernde Beschäftigung an der Hilfsschule, um in Gruppe 2 im Sinne des V. D. G. vom 17. Dezember 1920 eingereiht zu werden. Des weiteren macht er die endgültige Anstellung der Hilfsschullehrer illusorisch, da besondere Berufungsurkunden für diese Lehrer nicht mehr auszustellen sind. Das V. D. G. kennt aber lebenslänglich angestellte Leiter an Volksschulen für körperlich oder geistig nicht normal veranlagte Kinder. Diese Leiter haben aber doch eine besondere Berufungsurkunde bei ihrer Anstellung

erhalten, ebenso auch meines Wissens nach die bisher an eine Hilfsschule berufenen Lehrkräfte. Will nun der obige Erlaß den alten bewährten Anstellungsmodus aufheben, dann wird es in der Besetzung der Hilfsschullehrerstellen recht beweglich zugehen, da man sich jederzeit gewärtigen kann, an eine andere Schule versetzt zu werden. Es wird dadurch für den ganzen Hilfsschullehrerstand eine Unsicherheit geschaffen, wie sie für die Dauer nicht bestehen darf. Deshalb wäre der Erlaß eines Hilfsschulgesetzes schleunigst anzustreben, um all diese Unsicherheiten und Zweideutigkeiten zu beseitigen. — In gleichem Sinne ist auch der folgende Erlaß gehalten.

Ministerialerlaß vom 13. August 1921. — U III A 1484, U III E, U III C. — „Da die Hilfsschule eine besondere Veranstaltung der Volksschule ist, sind die an ihr beschäftigten Lehrer nach wie vor Volksschullehrer. Es sind daher besondere Bestallungsurkunden für sie nicht anzufertigen. Es wird ihnen lediglich eine Mitteilung zu machen sein, daß sie im Hinblick auf ihre Beschäftigung an der Hilfsschule in Besoldungsgruppe 2 aufgerückt sind. Bei der gleichen Gelegenheit ist die Neufestsetzung des Besoldungsdienstalters mitzuteilen usw."

Literatur.

Busch, Die Vorbildung des Lehrers an der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. Nov. 1904. — Ders., Die Ausbildung der Hilfsschullehrer. Ber. üb. d. 5. Verb. d. H. D., Bremen 1905, und Z. f. Kindf. Bd. 10, 221 und Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1905 H. 9-10. — Büttner, G., Heilpädagogisches Seminar. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1908 Nr. 1. — Frenzel, Der Hilfsschullehrer. (Wegweiser zur Vorbereitung auf die Lehrerprüfungen.) Osterwieck 1909. — Ders., Der Hilfsschullehrer. Westpreuß. Schulztg. 1913 Nr. 10. — Friederici, Hochschule und Hilfsschullehrer. Hilfssch. Bd. 6, 181. — Fuchs, Der erste Berliner Vor- und Fortbildungskursus für Hilfsschullehrer. Berlin, Gerdes & Hödel. — Ders., Hilfsschulfragen und Arbeiten aus dem dritten Berliner Fortbildungskursus für Hilfsschullehrer. Halle a. S., Marhold. — Graf, H., Zweiter schweizerischer Bildungskursus für Lehrkräfte an Spezialklassen und Anstalten für schwachsinnige Kinder. Schweiz. Zeitschr. f. Gemeinnützigkeit, Zürich 1904. — Henze, A., Kursus in der medizinischen Psychologie mit Bezug auf den angeborenen Schwachsinn. Hilfssch. Bd. 5. — Ders., Kursus für Hilfsschullehrer in Bonn. Z. f. Kindf. Bd. 10, 275. — Herzog, Die Stellung der Lehrkräfte an den Spezialklassen. Ber. üb. d. 4. schweiz. Konf. f. d. Idiotenwesen und Z. f. Beh. Schw. u. Ep. Nov. 1903 und Z. f. Kindf. Bd. 8, 230, Bd. 9, 143. — Horrix, H., Welche Anforderungen stellt die Hilfsschule an den Lehrer? Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1892 H. 2-3. — Ders., Über Lehrer an Hilfsschulen. Z. f. Kindf. Bd. 5, 173. — Ders., Wie werden Seminaristen und Lehrer angeleitet zur Arbeit an den Schwachen? Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1902 H. 6-7. — Ders., Die Ausbildung des Hilfsschullehrers. Halle a. S. 1912. — Jauch, K., Lohnt es sich, Lehrer und Erzieher der Schwachen zu sein? Med.-päd. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilk. Okt. 1909. — Kölle, F., Der Bildungskursus für Lehrer und Lehrerinnen an Spezialklassen für Schwachbefähigte in Zürich. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1899 H. 10-11. — Kursus zur Heranbildung von Lehrkräften an Spezialklassen für Schwachbegabte. Z. f. Kindf. Bd. 4, 100 und Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1905 H. 5. — Löhren-Velbert, Vom Bonner Hilfsschulkursus. Wissensch. u. Schule 1910, 30. — Maennel, Dr. B., Vom Hilfsschulwesen.

Leipzig 1905, Teubner. — Pulzer, F., Der Hilfsschullehrer. Ber. üb. d. 2. österr. Konf. d. Schwachsinnigenfürs., Wien 1906. — Ders., Ausbildung und Stellung des Hilfsschullehrers. Ber. üb. d. 5. österr. Konf. d. Schwachsinnigenfürs. — Mitteilungen über den Kursus zur Heranbildung von Lehrkräften an Spezialklassen für Schwachbegabte in Zürich. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. März u. Nov. 1899, Jan. 1904, Mai 1905. — Ranschburg, Die einheitliche Ausbildung der Lehrkräfte für sämtliche heilpädagogische Lehrzweige. Z. f. Kindf. Bd. 9, 264. — Schenk, Über Lehrerinnen an englischen Hilfsschulen. Z. f. Kindf. Bd. 7, 277 — Schulze, Ein Kursus d. medizinischen Psychologie mit Bezug auf Behandlung und Unterricht des angeborenen Schwachsinns für Ärzte und Pädagogen. Z. f. Kindf. Bd. 10, 276. — Ders., Die Berufsbildung des Hilfsschullehrers. Halle a. S. 1917, Schroedel. — Sommer, H., Der Fortbildungskursus für Hilfsschullehrer in Bonn vom 5. bis 26. Mai 1906. Hilfssch. Bd. 5. — Täßner, Vor- und Fortbildung der Nachhilfeschullehrer. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. Dez. 1903. — Trüper, Dörpfeld und die Lehrer der Schwachen. Z. f. Kindf. Bd. 2, 124. — Wehrhahn, Dr., Ausbildung der Hilfsschullehrer. In: Selter, Handbuch der deutschen Schulhygiene Bd. 4. Dresden 1914. — Wemmer, Zweiter Fortbildungskursus für das Hilfsschulwesen in Bonn. Hilfssch. Bd. 6. — Ders., Achter Hilfsschulkursus in Bonn. Hilfssch. Bd. 2, 298.

Dreßler, Besoldung und Pflichtstundenzahl der Hilfsschullehrer in Preußen. Stat. Beilage z. Päd. Ztg. 1910 Nr. 10. — Eggenberger, Zur Frage der finanziellen und allgemeinen Stellung der Hilfsschullehrer. Hilfssch. Bd. 4 H. 12. — Grote, Was ist vorstandsseitig in Sachen des Besoldungsgesetzes geschehen? Hilfssch. Bd. 1, 140. — Henze, A., Zur Neuregelung der Besoldung. Hilfssch. Bd. 1, 301. — Ders., Besoldung der Lehrer und Leiter von Hilfssch. Enz. Hdbch. Halle a. S., Marhold. — Kannegießer, Die Bedeutung des preußischen Lehrerbesoldungsgesetzes f. d. Hilfsschulen. Hilfssch. Bd. 4, 135. — Keith, Unser Besoldungsziel. Hilfssch. 1920 H. 3. — Klenke, Die Besoldungsfrage der Hilfsschullehrkräfte. Hilfssch. 1920 H. 10. — Schulze, Zur Besoldung der preußischen Hilfsschullehrer, Hilfssch. Bd. 2, 217. — Weiß, Fortbildungsschullehrer und Hilfsschullehrer. Hilfssch. Bd. 2, 185. — Zieting, Pflichtstundenzahl der Hilfsschullehrer. Ber. üb. d. 8. Verb. d. H. D., 1911. Halle a. S., Marhold. — Zieting-Dreßler, Übersicht über den gegenwätigen Stand der Besoldung der Hilfsschullehrer in Preußen. Hilfssch. Bd. 3, 327.

---

7. Der Arzt in der Hilfsschule.

Neben dem Erzieher wird der Arzt unstreitig große Aufgaben in der Hilfsschule zu erfüllen haben. Die preußische Prüfungsordnung für Hilfsschullehrkräfte verlangt die Mirwirkung eines Arztes — eines Psychiaters — bei der Prüfung. Die schulärztlichen Aufgaben in der Hilfsschule werden sich in der Hauptsache mit der allgemeinen schulärztlichen Tätigkeit decken, aber in bezug auf Art und Häufigkeit der Leistungen noch ganz erheblich weitergehen. Das Schülermaterial der Hilfsschule ist eigenartig und zeigt sich in geistiger und häufig auch in körperlicher Hinsicht stark von der Norm abweichend, so daß auf ärztliche Mitwirkung bei dem schwierigen Erziehungswerke der Hilfsschule nicht verzichtet werden kann. Jede Hilfsschule wird deshalb

einen Arzt notwendig gebrauchen. Wie soll nun der Arzt in der Hilfsschule tätig sein? Die Frage einer Begrenzung der ärztlichen und pädagogischen Tätigkeit in der Hilfsschule erscheint im allgemeinen gegenstandslos. Aber dadurch, daß der Lehrer mit dem Arzt und dieser mit jenem gemeinsam arbeitet, kann Nützliches und Ersprießliches geschaffen werden.

Die Arztfrage für die Hilfsschule wurde auf dem 7. Verbandstage zu Meiningen 1909 in erfreulicher Weise beantwortet. Man hat sich dort eingehend mit ihr beschäftigt und nach gründlicher Besprechung folgende Leitsätze angenommen:

I. Jede Hilfsschule braucht einen Arzt, der die für dieses Amt erforderliche Vorbildung auf dem Gebiete der Psychiatrie besitzt.
II. Die Tätigkeit des Hilfsschularztes erstreckt sich auf beratendes Mitwirken bei der Aufnahme und Entlassung der Kinder, Feststellung der krankhaften Störungen und Ermittlung der Ursachen der Minderbegabung.
III. Wenn irgend angängig, soll der Hilfsschularzt auch die Kinder der Hilfsschule behandeln.
IV. Die pädagogische Seite des Hilfsschulwesens ist nicht Sache des Schularztes.

Wertvolle Richtlinien und Fingerzeige für die ärztliche Tätigkeit bei der Aufnahme und Entlassung der Hilfsschüler bietet der neue amtliche Personalbogen in seinen Erläuterungen.[1]) Darin sind auch die wichtigsten Gesichtspunkte für eine fortlaufende ärztliche Untersuchung und Überwachung angegeben. Der Hilfsschularzt wird aber nicht nur die körperlichen Mängel und Gebrechen der Kinder, sowie die Art ihrer geistigen Störung feststellen, sondern er muß auch mithelfen, diese Übel zu mildern bzw. zu beheben. Deshalb ist zu verlangen, daß der Hilfsschularzt auch selbst die Schüler fortlaufend im Auge behält und sie in Krankheitsfällen behandelt. Die häufigen Erkrankungen bei Hilfsschülern legen dem Schularzte die Pflicht auf, des öfteren die Kinder einer gründlichen Untersuchung zu unterziehen und besondere Anordnungen zu treffen. Er wird die Lehrer und Eltern mit entsprechenden Anweisungen versehen, um das körperliche Wohl der Hilfsschüler zu fördern. Insbesondere wird er darauf hinwirken, daß etwa bestehende Wohlfahrtseinrichtungen in erster Linie diesen ärmsten Kindern zugute kommen. Unentbehrlich ist seine Mitwirkung bei der Schulentlassung. Hierbei kann er seinen ausschlaggebenden Einfluß auf die Berufswahl ausüben und die Kinder vor Schädigungen durch Ergreifen einer Berufstätigkeit bewahren, welcher ihre Körperveranlagung nicht gewachsen ist.

---

[1]) Eine besondere Dienstanweisung für Hilfsschulärzte besteht zuzeit wohl noch nicht; wertvolle Richtlinien für diese Zwecke bietet die Schrift: Poelchau, Anleitung für die schulärztliche Tätigkeit. Hamburg 1908. L. Voß.

Ferner wird die ärztliche Mitwirkung zum Teil auch auf dem Gebiete der Unterrichtshygiene, namentlich zur Lösung der Überbürdungsfrage, in Anspruch zu nehmen sein. Es wird sich hierbei um die Festsetzung der täglichen und wöchentlichen Stundenzahl handeln, sowie um die Begrenzung der Unterrichtszeit. Daneben wird ihm auch die Pflicht obliegen, die gesamten Einrichtungen des Schulhauses fortdauernd zu überwachen und auf Abstellung etwaiger Mängel an maßgebenden Stellen zu dringen. Doch soll der Arzt nicht selbst unterrichten und erziehen; die pädagogische Seite des Hilfsschulwesens muß vielmehr Sache des Hilfsschullehrers bleiben. Der Hilfsschularzt und der Hilfsschullehrer werden sich endlich auf dem Gebiete der Fürsorge jugendlicher Schwachsinnigen außerhalb der Hilfsschulmauern wiederfinden, wo sie in gemeinsamer Arbeit vielen Segen stiften können, namentlich, wenn sie sich in warmherziger Liebe um das Wohl ihrer Schutzbefohlenen kümmern und einander mit Achtung und Vertrauen begegnen.

Literatur.

Adam und Leubuscher, Prof. Dr., Der Arzt in der Hilfsschule. Langensalza 1909. — Berkhan, O., Stellung des Arztes an der Hilfsschule, die Stellung des Lehrers Schwachsinniger in früherer Zeit. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. Okt. 1903. — Cassel, F., Was lehrt die Untersuchung der geistig minderwertigen Schulkinder im neunten Berliner Schulkreis? Berlin 1901, O. Coblentz. — Demoor, J., Welche Bedeutung haben die Täuschungen der Muskelempfindungen für die Diagnose auf Idiotismus? Kinderfehler 1899. — Ders., Die psychologische Grundlage einer angemessenen körperlichen Erziehung abnormer Kinder. Z. f. Kindf. 1900. — Dillner, Dr., Ergebnisse ärztlicher Untersuchungen schwachsinniger Kinder und ihre Bedeutung für die Lehrer. Z. f. Beh. Schw. 1896. — Doll, Dr. Ärztliche Untersuchungen aus der Hilfsschule für schwachsinnige Kinder zu Karlsruhe. Karlsruhe 1902, Macklot. — Feser, D., Über die Aufgaben eines Schularztes an der Hilfsschule für Schwachbefähigte. Bayer. ärztl. Korrespondenzbl. 1905. — Frenzel, F., Pädagogische Mitwirkung bei der ärztlichen Untersuchung schwachbegabter Kinder. Separatabdruck. Hamburg 1901. — Ders., Notwendigkeit und Wirksamkeit des Arztes in der Hilfsschule. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl., Hamburg 1904. — Ders., Ist die Psychopathologie auch ein Gegenstand der Pädagogik? Monatsschr. f. soz. Med. Bd. 1. Jena 1904, G. Fischer. — Görke, G., Die Fürsorge für geistig zurückgebliebene Kinder. Ein Reisebericht. In der Breslauer Statistik. Breslau 1900. — Laquer, L., Über die ärztliche Bedeutung der Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder. Kinderfehler 1900. — Ders., Die ärztliche Feststellung der verschiedenen Formen des Schwachsinns in den ersten Schuljahren. München 1901, Seitz & Schauer. — Ders., Die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder, ihre ärztliche und soziale Bedeutung. Wiesbaden 1901, Bergmann. — Ders., Über schwachsinnige Schulkinder. Halle a. S. 1902, Marhold. — Ders., Die ärztliche und erziehliche Behandlung von Schwachsinnigen in Schulen und Anstalten und ihre weitere Versorgung. Klinik f. psych. u. nerv. Krankh. Bd. 1 Heft 3. Halle a. S. 1906, Marhold. — Liebmann, Die Untersuchung und Behandlung geistig zurückgebliebener Kinder. Berlin 1898, Berliner Verlagsanstalt. — Löwy, S., Beobachtungen und Untersuchungen an den Kindern der Hilfsschulklasse

in Meiningen, Dissert. Leipzig 1909, Fock. — Loth, Die Stellung des Arztes bei der Überführung der Kinder aus der Volksschule in die Hilfsschule. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1906. — Marr, G., Untersuchung der Zöglinge der Hamburger Hilfsschule im Jahrgang 1903. Arch. f. soz. Med. u. Hyg. N. F. Bd. 1 H. 4. Leipzig 1905, Vogel. — Meltzer, Dr., Der Arzt in der Schwachsinnigenfürsorge. Allg. Z. f. Psychiat. u. psych.-gerichtl. Med., Berlin 1905. — Schäfer, Bericht über die schulärztliche Tätigkeit in der Hilfsschule zu Pankow. Hilfssch. Bd. 4, 220. — Schlesinger, Dr. Eugen, Vorgeschichten der ärztlichen Befunde bei schwachbegabten Schulkindern. Stuttgart 1907, Enke. — Schmidt, Aus dem schulärztlichen Bericht über die Bonner Hilfsschule 1910-11. Hilfssch. Bd. 4, 271. — Ders., Der Schularzt an der Hilfsschule. In: Selter, Handbuch der deutschen Schulhygiene Bd. 4. Dresden 1914, Steinkopf. — Stadelmann, Schwachbeanlagte Kinder, ihre Förderung und Behandlung. München 1904, Gmelin. — Trüper, Über das Zusammenwirken von Medizin und Pädagogik bei der Fürsorge abnormer Kinder. Kinderfehler Jahrg. 7. — Wanke, Psychiatrie und Pädagogik. Wiesbaden 1905, Bergmann. — Wanner, Untersuchungen in Hilfsschulen für Schwachsinnige in München. Verhandl. d. deutsch. otolog. Gesellsch., Jena 1904. — Warburg, Schularzt und Hilfsschule. Zentralbl. f. allg. Gesundheitspfl. 1907 Nr. 7-8. — Weygandt, Die Behandlung idiotischer und imbeziller Kinder in ärztlicher und pädagogischr Beziehung. Würzburg, Stuber. — Wulff, Stellung und Aufgabe des Arztes in der Hilfsschule. Ber. üb. d. 1. Verb. d. H. D., 1898. — Fürst und Pfeifer, Schulhygienisches Taschenbuch. Hamburg 1907, L. Voß.

Emil Wolff & Söhne, Halle (S.), Töpferplan.

Die Hilfsschulpädagogik

Hilfsschulerziehung, Hilfsschulunterricht und Hilfsschulfürsorge

Von

Franz Frenzel

Hauptlehrer und Leiter der städtischen Hilfsschule zu Stolp i. Pom.,
Herausgeber des Hilfsschulkalenders

Zweite vervollständigte Auflage



Halle a. S. 1922 — Carl Marhold Verlagsbuchhandlung

Verlag der „Hilfsschule“, Organ des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands, der „Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger“, Organ des Vereins für Erziehung, Unterricht und Pflege Geistesschwacher, und des „Hilfsschulkalenders“

Inhaltsverzeichnis.

Abkürzungen bei den Literaturangaben.

Die Hilfsschule: Hilfssch. — Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger: Z. f. Beh. Schw. — Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik: Enz. Hdbch. — Zeitschrift für die Erforschung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns: Z. f. Erf. jgdl. Schw. — Zeitschrift für Kinderforschung: Z. f. Kindf. — Beiträge zur Kinderforschung: Beitr. z. Kindf.

---

1. Die Hilfsschulpädagogik im allgemeinen.

Notwendigkeit derselben. Die Geschichte des Hilfsschulwesens zeigte uns, daß besondere Unterrichtsanstalten für die Beschulung schwachsinniger Kinder allmählich als ein dringendes Bedürfnis empfunden und eingerichtet wurden. Sie ließ aber auch erkennen, daß besondere Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen in diesen Schulen zur Anwendung gelangen mußten, wenn Erfolge erzielt werden sollten. Das Suchen nach leitenden Gesichtspunkten für die Hilfsschularbeit und das Bestreben, für diese Arbeit eigene Leitsätze von grundlegender Bedeutung zu gewinnen, kam in allen Zeitabschnitten deutlich zum Ausdruck. Einer Fülle von Ansichten, Anregungen, Vorschlägen und Erfahrungen begegneten wir, die alle klar darauf hindeuteten, daß auch für die Hilfsschule die Zeit gekommen sei, die gewonnenen Ergebnisse zu einer besonderen Hilfsschulpädagogik zu vereinigen und sie in einer systematischen Zusammenstellung wiederzugeben. Es hat auch bereits an Versuchen dieser Art nicht gefehlt, doch gehen die vorliegenden Veröffentlichungen vielfach von Gesichtspunkten aus, die nicht ausschließlich unserem Zweck entsprechen, sondern andere Gebiete streifen. Zu nennen sind hier folgende Werke:

1. Boodstein, Die Erziehungsarbeit der Schule an Schwachbegabten. Berlin 1908.
2. Bösbauer, Miklas, Schiner, Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge. 2. Aufl. Wien 1909.
3. Herberich, Methodik des Schwachsinnigenunterrichts. Donauwörth. 1910.
4. Bruns und Fimmen, Hilfsschulkunde. Oldenburg 1912.
5. Fuchs, Schwachsinnige Kinder usw. Versuch einer Hilfsschulpädagogik. 2. Aufl. Gütersloh 1912.
6. Heller, Grundriß der Heilpädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1912.

Die beste Darstellung bietet das Fuchssche Buch, das sehr eingehend unseren Gegenstand erörtert und auch Richtlinien für eine sachgemäße Ausgestaltung der Hilfsschulpädagogik liefert. Außerdem finden sich in verschiedenen Aufsätzen der Fachschriften Andeutungen bzw. Ausführungen dieses Gegenstandes.

Im allgemeinen vollzieht sich die geistige Entwicklung des schwachsinnigen Kindes nach denselben Gesetzen, wie sie bei der Entwicklung des normalen Kindes in Erscheinung treten. Der

Unterschied besteht nur darin, daß das geschwächte Gehirn des Hilfsschülers unregelmäßig und träge arbeitet und nicht nur die Entwicklung der höheren geistigen Tätigkeiten fast gänzlich in Frage stellt, sondern auch eine Hemmung, Unterbrechung bzw. Zerstörung der niederen Seelenvorgänge bewirkt. Die Hilfsschulpädagogik muß diese Mängel berücksichtigen, die Eigenart der Störungen geistigen Geschehens erforschen und danach ihre Methoden gestalten. Insofern wird man berechtigt sein, von einer besonderen Heilerziehung und einem besonderen Heilunterricht bei dieser Art von Kindern zu sprechen, und damit dürfte auch die Notwendigkeit einer besonderen Hilfsschulpädagogik hinlänglich begründet erscheinen.

Im einzelnen ist folgendes zu bemerken. Die Ansicht, daß es keiner besonderen Hilfsschulpädagogik bedürfe, weil die Lehrpersönlichkeit sich auch auf dem Gebiete der Heilerziehung zu helfen wissen und brauchbare Methoden schaffen werde, kann hier nicht ohne weiteres Zustimmung finden. Die Lehrpersönlichkeit wird vielmehr auch in der Hilfsschule erst wachsen und werden müssen; sie kommt keineswegs als etwas Vollendetes hinein. Wer sich aber um den durch Forschung und Erfahrung gezeichneten Weg nicht kümmert, kann leicht das Ziel verfehlen oder es nur mit Kraft- und Zeitverlust auf Umwegen erreichen. Deshalb ist eine zusammenfassende Darstellung der Hilfsschulpädagogik auf Grund des bisher Erreichten, besonders für den Neuling, durchaus notwendig. Er braucht sich dann nicht erst durch die Unmenge der zerstreuten Veröffentlichungen usw. mühevoll durchzuarbeiten.

Die vielfach erhobene Behauptung, daß die geistige Entwicklung des schwachsinnigen Kindes sich nach denselben Gesetzen wie die des normalen vollziehe, und daß es daher nur einer Methode bedürfe, die dem Durchschnittsmaß des gewöhnlichen Schülermaterials gerecht werde, um Schwachsinnige wirksam zu fördern, erscheint unzutreffend und entbehrt einer genauen Kenntnis des Wesens schwachsinniger Kinder. Die Schwachsinnigen kommen bei einer Methode, die für den Durchschnitt berechnet ist, nicht vorwärts. Es fehlen ihnen hierzu alle Grundbedingungen, insbesondere ein ergiebiges Auffassungs-, Apperzeptions- und Kombinationsvermögen. Auch der beliebte Hinweis, daß im Schwachsinnigenunterrichte die selbstlose Hingabe des Lehrers und die liebevolle Behandlung der Schüler die Hauptsache sein werden, und daß deshalb eine bestimmte Fassung der Hilfsschulmethode überflüssig erscheine, trifft nicht zu. Alle Hingabe und alle Liebe werden im Unterrichte nicht viel nützen, wenn nicht planmäßige, dem Wesen der schwachsinnigen Kinder angepaßte Ausbildungsmaßnahmen zur Anwendung gelangen. Es würde deshalb eine folgenschwere Vernachlässigung bedeuten, auf die Anwendung erprobter Methoden zu verzichten und von Hingabe und Liebe des

Erziehers ausschließlich Erfolge für die geistige Entwicklung dieser Kinder erwarten zu wollen. Die Hilfsschulpädagogik wird bei ihrer Ausübung wohl ein gewisses Maß von Liebe, Hingabe und auch Heiterkeit fordern, vor allem aber eine bestimmte Fassung ihrer Grundsätze und Methoden vorsehen müssen.

Die Bedenken endlich, daß die Hilfsschulkinder vielfach unterschätzt und für beschränkter gehalten würden, als sie es in Wirklichkeit wären, ebenso die Meinung, sie ständen mit vielen schwachen Schülern der Volksschule auf derselben Stufe geistiger Verfassung und könnten bei weniger Stoff und freundlicher, beharrlicher und geduldiger Behandlung schon mitkommen, beruhen gleichfalls auf falschen Voraussetzungen. Die durchschnittliche Leistungsfähigkeit des schwachsinnigen Kindes ist in jeder Beziehung bedeutend geringer als die des vollsinnigen und bleibt es auch stets selbst bei einer noch so vorzüglichen Erziehungs- und Unterrichtsmethode. Schwachsinn ist eben nicht zu heilen, sondern kann nur in seinen Folgeerscheinungen gemildert werden. Wer aber eine etwa erzielte Besserung anderen Umständen zuschreibt — insbesondere in der Veranlagung der Hilfsschüler von vornherein als vorhanden ansieht — und zu den vorhin erwähnten Ansichten gelangt, entbehrt jeder eingehenden Kenntnis der Wesensart schwachsinniger Kinder.

Des weiteren erscheinen diese Kinder nicht für Massenerziehung geeignet, weil sie sich in der Menge leicht verlieren und auch sonst nicht viel aus dem Umgange mit normalen Schülern gewinnen, sondern im Gegenteil von diesen vielfach verhöhnt und zurückgestoßen werden. Durch die Hilfsschule aber und ihre für die Erziehung und geistige Entwicklung Schwachsinniger gebotenen günstigen Bedingungen können sie annähernd zu demselben Ziele geführt werden wie vollsinnige Kinder — zur Betätigung in der menschlichen Gesellschaft. Es liegt also auf der Hand, daß die Hilfsschulpädagogik doch im großen und ganzen in ihren Wegen andere Richtungen als die Volksschulpädagogik wird einschlagen müssen; denn diese hat, wie die Erfahrung es deutlich gelehrt, in der Behandlung schwachsinniger Kinder fast gänzlich versagt.

Auf Grund vorstehender Ausführungen gewinnen wir folgende Ergebnisse:

1. Für die Hilfsschule erscheint die Notwendigkeit einer besonderen Hilfsschulpädagogik durchaus berechtigt.
2. Die Hilfsschulpädagogik ist psychologisch durch die Wesensart der schwachsinnigen Kinder begründet und praktisch durch die Erfahrungen bei ihrer Ausübung erwiesen.
3. Die Geschichte und Praxis der Hilfsschule haben die wichtigsten Richtlinien für ihren Aufbau gezeichnet.

4. Die Hilfsschulpädagogik bildet einen selbständigen Zweig der allgemeinen Pädagogik und erscheint zur Ergänzung der Volksschulpädagogik durchaus notwendig.

Grundlagen der Hilfsschulpädagogik. Wie in der allgemeinen Pädagogik die Erfahrungstatsachen die grundlegenden Gesichtspunkte abgaben, nach denen sie aufgebaut wurde, so werden solche auch bei der Darstellung der Hilfsschulpädagogik maßgebend sein müssen. Nun besitzt aber die Hilfsschule noch nicht hinlänglich ausreichend abgeschlossene Erfahrungen, da sie erst eine verhältnismäßig junge Schuleinrichtung darstellt und manches bei ihr noch im Wachsen und Werden begriffen ist. Trotzdem aber liegen bei ihr die Verhältnisse schon derart, daß eine theoretische und praktische Darstellung der Hilfsschulpädagogik in großen Umrissen möglich erscheint. Die Literatur, welche das Wesen des schwachsinnigen Kindes zum Gegenstande der Erörterung hat, ist zurzeit bereits außerordentlich reichhaltig und umfassend, so daß eine theoretische Darstellung der Hilfsschulpädagogik sich wohl geben läßt. Aber auch an Erfahrungstatsachen besitzen wir bereits eine beachtenswerte Menge, so daß aus ihnen praktische Folgerungen für die Hilfsschulpädagogik in mancher Hinsicht gezogen werden können. Natürlich werden die Erfahrungstatsachen einer psychologischen Nachprüfung bedürfen; denn nicht alles, was sich pädagogisch als praktisch erwiesen hat, läßt sich durch psychologische Gründe rechtfertigen. Nur dadurch aber, daß die Erfahrungen richtige psychologische Wertung finden, deren Ergebnisse dann einwandfrei feststehen, kann die Hilfsschulpädagogik an Bodenständigkeit gewinnen und ihre Daseinsberechtigung erhärten. Die Hilfsschulpädagogik wird also die Wesensart des schwachsinnigen Kindes in den Mittelpunkt stellen, davon allgemeingültige pädagogische Maßnahmen ableiten und unter Berücksichtigung der gewonnenen praktischen Erfahrungen Grundsätze für ihr Verfahren bis ins einzelne zu ermitteln suchen. Erfahrungen aus anderen Gebieten, insbesondere aus der Taubstummenbildung, der Fürsorgeerziehung und auch aus der allgemeinen Volksschulpädagogik muß sie sich ebenfalls zunutze machen und entsprechend verwerten.[1]) Ihrem Wesen nach gehört sie in das große Gebiet der Heilpädagogik, wenn man diesen Sammelnamen gelten lassen will, und nimmt dort folgende Stellung ein:

1. Taubstummenbildungswesen (Schwerhörigkeit),

---

[1]) Delitsch, Plauen, sagt in seinem Aufsatz: Ein Weg zur Erforschung des kindlichen Schwachsinns, Kind und Jugend Heft 1, recht treffend: „Die Heilpädagogik steht zur allgemeinen Pädagogik in demselben Verhältnis wie die gesamte Heilkunde zur Hygiene, wie die Psychiatrie zur Psychologie. Sie ist zur Ergänzung und Berichtigung der Volksschulpädagogik berufen.“

2. Blindenbildungswesen (Schwachsichtigkeit, Taubblindheit),
3. Schwachsinnigenbildungswesen, Hilfsschulwesen, Idiotenanstaltsschulen,
4. Fürsorgeerziehungswesen (psychopathische Minderwertigkeiten),
5. Krüppelbildungswesen,
6. Epileptikerfürsorgewesen (Geisteskrankenfürsorge).

Besonderheiten und Forderungen der Hilfsschulpädagogik. Fast allen schwachsinnigen Kindern haftet allgemein eine gewisse Minderwertigkeit und Schwäche an, sowohl in geistiger als auch vielfach in körperlicher Beziehung. Darum erscheint es als wichtigste Aufgabe der Hilfsschulpädagogik, die schwachen Kräfte des Kindes allseitig stützend und helfend in langsamer, lückenloser Art und Weise zu entwickeln und zu fördern. Die körperliche Schwäche in Verbindung mit der geringen Geistesenergie hat baldige Ermüdbarkeit im Gefolge, so daß die Leistungsfähigkeit der Kinder großen Schwankungen unterworfen ist. Es sind darum günstige Bedingungen insbesondere für eine zweckmäßige Körperpflege der Hilfsschüler zu schaffen. Diesen Gesichtspunkten entsprechend, werden die äußeren Einrichtungen der Hilfsschule zu treffen sein: Gesunde Schulräume, richtige Sitzgelegenheiten und Schulutensilien, Schulbäder, Früstück usw.

Des weiteren ist der Unterrichtsbetrieb mit den Forderungen einer vernünftigen Schul- und Unterrichtshygiene in Einklang zu bringen: Zweckmäßige Stundenverteilung, besondere Unterrichtsmethoden, entsprechender Wechsel zwischen Spiel und Arbeit, ausgiebige Pausen, Unterricht im Freien, Schulwanderungen usw. Es liegt auf der Hand, daß gerade die schwachsinnigen Kinder infolge hygienischer Mängel am ehesten an Leib und Seele Schaden erleiden werden.

Die geistige Schwäche der Hilfsschüler zeigt sich in Mängeln ihrer gesamten Veranlagung, besonders in einem verlangsamten Auffassungsvermögen, in einer geringen Kombinations- und Überlegungsfähigkeit, in einem fast gänzlichen Fehlen der Selbstbetätigung und der inneren seelischen Anreize, in einem raschen Verschwinden der Eindrücke und in einem oberflächlichen Verarbeiten derselben. Daraus ergeben sich folgende Forderungen:

1. Die verminderten geistigen Kräfte des schwachsinnigen Kindes müssen überall und allseitig wirksame Unterstützung finden.
2. Das verlangsamte Auffassungsvermögen ist durch entsprechend langsam fortschreitende Maßnahmen zu entwickeln.
3. Dem Mangel an Kombinations- und Überlegungsfähigkeit sollen Anschaulichkeit und elementare Fassung der beabsichtigten Einwirkungen Hilfe bieten.
4. Die herabgesetzten seelischen Anreize müssen durch ver-

mehrte Inanspruchnahme der Selbsttätigkeit entsprechende Antriebe erhalten.

5. Dem raschen Verschwinden und dem oberflächlichen Verarbeiten der Eindrücke gegenüber muß eine gewisse Bodenständigkeit der Einwirkungen beobachtet werden. Nur fortgesetzte Anwendung und dauernde Beobachtung all dieser Forderungen werden praktische Ergebnisse zeitigen.

Die mangelhafte Gesamtveranlagung der Hilfsschüler muß dauernde Unterstützungen und Hilfen nach der Seite des Vorstellungs-, Gefühls- und Willenslebens finden. Die Sinnestätigkeiten erscheinen vielfach gehemmt und die Wahrnehmungsvorgänge behindert. Es besteht eine große Unbeständigkeit in der Aufmerksamkeit. Das Gedächtnis ist untreu und die Merkfähigkeit schwach. Das Unterscheidungsvermögen äußert sich mangelhaft. Urteilsfähigkeit und Überlegung fehlen fast gänzlich. Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit erweist sich beschränkt infolge Armut an Vorstellungen und Begriffen. Die Phantasie ist zwar vielfach ziemlich rege, zeitigt aber falsche Bilder, weil die geringe Überlegungsfähigkeit vieles vortäuscht. Im allgemeinen darf man von diesen Kindern mit Recht behaupten: „Mit sehenden Augen sehen sie nichts, mit hörenden Ohren hören sie nichts!" Die Kunst des Erziehers wird darum ihre Seelen öffnen müssen und nach allen Richtungen hin helfend und stützend mit folgerichtigen Einwirkungen einsetzen.

Die Sinnesfunktionen sind durch reichliche und geschickt ausgewählte Übungen anzuregen und zu entwickeln. Dann werden sich auch die Wahrnehmungsprozesse sicherer und unbehinderter vollziehen. Durch maßvolle Einwirkungen auf die Stimmungsschwankungen wird die Unbeständigkeit in der Aufmerksamkeit geregelt und damit auch eine bessere Merkfähigkeit erzielt. Durch Pflege des Interesses und durch häufiges Rückwärtsgreifen auf frühere Errungenschaften lassen sich bessere Gedächtnisleistungen erzielen. Es darf aber nicht vielerlei zur Aneignung geboten werden; denn sonst werden mit dem neuen Stoffe die alten Vorstellungen verwischt. Das Neue soll zunächst genügend hervorstechend und in kleiner Gabe herangebracht werden. Stets ist auf klares Erfassen und richtiges Verstehen nach allen Seiten hin zu achten; dann finden auch Überlegung und Urteilsbildung zweckmäßige Unterstützung. Die Ungenauigkeit und Unvollständigkeit in der Aufnahmefähigkeit verlangen ständige Kontrolle und Berichtigung. Größere Besprechungen und Erklärungen[1]) erscheinen

[1]) Ein namhafter Heilpädagoge urteilt richtig: „Nach Regeln und Erklärungen lernen Hilfsschüler nicht richtig schreiben und sprechen, Naturgesetze nie in ihrer Tiefe verstehen, geschichtliche Zusammenhänge, Ursachen und Wirkungen nie begreifen, Begriffe wie Ehre, Recht, Tugend usw. nicht voll erfassen. Darum haben sie in allem so gar kein Urteil."

nicht angebracht, weil die Grundbedingungen für ihr Verständnis fehlen. An einfachen Beispielen aus der Erfahrung ist die Überlegung zu üben. Die Fähigkeit dafür erweist sich sehr beschränkt und kann nur durch einfache und handgreifliche Beispiele allmählich erschlossen werden. Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit wird durch einen Sach- und Sprachunterricht, der sich an die Wirklichkeit unmittelbar anschließt, gefördert. Der Sachunterricht hat die Sprachstoffe in anschaulicher Weise mit Berücksichtigung von Erlebnissen darzubieten. Diese gründen sich dann auf Anschauung und geben eine sichere Grundlage für sprachliche Bezeichnungen ab. Durch Ausscheiden allen sinnlosen Redens, das der Sachunterlage entbehrt, werden die falschen Bilder der Phantasie unterdrückt, so daß die Phantasietätigkeit nicht ins Uferlose schießen kann. Aus eigener Kraft, durch Umgang und Erfahrung wird nicht viel erworben; es muß vielmehr das meiste auf dem Wege eines geregelten Unterrichts und absichtlicher Einwirkungen erarbeitet werden.

Auch das Gefühls- und Willensleben der schwachsinnigen Kinder weist nicht unerhebliche Mängel auf. Unsere Schüler folgen hauptsächlich ihren niederen Trieben und Neigungen und zeigen nicht selten gänzliche Stumpfheit bezüglich des Gefühlslebens. Selbst die Anhänglichkeit den Eltern gegenüber fehlt ihnen oft. Diese Mängel des Gefühls- und Willenslebens weisen dem Handel und Wandel der Schwachsinnigen falsche Wege. Deshalb läßt es sich begreifen, daß bei ihnen die unerfreulichsten Erscheinungen in den Gefühls- und Willensäußerungen zutage treten. Da muß das aufmunternde und helfende Beispiel und Wort des Erziehers vorbeugen, heben und führen. Durch besondere Unterrichts- und Erziehungsweisen sind allmählich intellektuelle Gefühlstöne zu wecken, die Handlungen zu veredeln und die Willensantriebe in die richtigen Bahnen zu lenken. Bei großer Hingabe, Liebe und unermüdlicher Geduld gelingt es auch, Entartungserscheinungen zu beheben, vor allem aber das fast gänzlich darniederliegende Selbstvertrauen zu wecken und erfreuliche Charaktereigenschaften zu bilden. Hierbei wird die Schulzucht die führende Rolle übernehmen und ihre Maßnahmen so einrichten, daß nach und nach eine sittliche Erstarkung eintritt, die dem Handeln und Wollen richtige Wege zeigt. Geduld, Ruhe und Beharrlichkeit allein führen in der Hilfsschulpädagogik zu einem guten Ende, das um so sicherer zu erreichen sein wird, je gleichmäßiger und folgerichtiger die beabsichtigten Einwirkungen durchgeführt werden.

Das verlangsamte Auffassungsvermögen und die verzögerte Gesamtentwicklung verlangen ein entsprechendes Unterrichtszeitmaß, das weit hinter dem normalen zurückbleiben muß. Dieses Zeitmaß läßt sich nicht willkürlich beschleunigen,

weil schwachsinnige Kinder sonst ganz versagen, so daß ein günstiger Entwicklungsgang überhaupt in Frage gestellt wird. Nur durch langsam fortschreitende und innig ineinander greifende Maßnahmen wird es möglich sein, die schwachsinnigen Kinder zu fördern und das beabsichtigte Ziel zu erreichen. Diese Forderungen müssen als leitende Grundsätze in jeder Unterrichtsstunde und bei allen Erziehungsmaßnahmen entsprechende Beachtung finden.

Dem Mangel an Kombinations- und Überlegungsfähigkeit soll Anschaulichkeit und elementare Fassung des gesamten Unterrichts abhelfen. Die Anschaulichkeit wird sich vielfach bis zur Handgreiflichkeit steigern und darum meist von dem Grundvorgang der Erkenntnis, einer möglichst vielseitigen sinnlichen Wahrnehmung, also auch von dem Erlebnis, ausgehen müssen. Neben der materiellen Anschaulichkeit, die stets die Hauptrolle im Schwachsinnigenunterricht spielen muß, erscheint auch die intellektuelle Anschaulichkeit geboten. Diese wird neben einer elementaren Unterrichtsmethode hauptsächlich durch eine einfache und anschauliche sprachliche Ausdrucksweise erreicht. Die Denkweise des schwachsinnigen Kindes bewegt sich zunächst nicht in Begriffen, sondern in Anschauungen, Bildern, Handlungen, Szenen und Situationen nach Art kinographischer Vorführungen und nähert sich erst allmählich der Denkart des vollsinnigen Menschen. Seine Seeleninhalte sind zunächst rein konkreter Natur. Deshalb muß der Unterricht auch eine solche sprachliche Ausdrucksweise wählen, sich darin bewegen und die abstrakten und begrifflichen Bezeichnungen, Ausdrücke und Wendungen nach Möglichkeit anfänglich zu vermeiden suchen. Beim Erzählen ist auf konkreten Aufbau der Gedanken zu achten und Anschaulichkeit durch Anwendung von entsprechenden Hilfsmitteln und mit Unterstützung von Mimik, Aktion, Gebärden usw. zu wahren. Die ersten religiösen Belehrungen geschehen deshalb am besten in der Behandlung anschaulicher Erfahrungstatsachen auf Grund gegebener Erlebnisse und handgreiflicher Fälle. Die realistischen Gegenstände werden nach Inhalt und Form als Anschauungsunterricht behandelt. Das Rechnen geht von rein konkreten Beispielen aus und hält daran so lange fest, bis sich der Geist von der Veranschaulichung zu trennen vermag. Zu vermeiden sind alle Regeln, die ohne Erschließung des Verständnisses nur gedächtnismäßig gegeben werden, ebenso alle solche Belehrungen, Ermahnungen, Befehle usw. Veranschaulichung in breiter, drastischer Form wird sich stets am zweckmäßigsten erweisen.

Die elementare Fassung des Unterrichts wird gewahrt durch eine konkrete Wissensvermittlung, durch einen lückenlosen Fortschritt des Unterrichtes und durch Schulung eines konkreten Denkens, Urteilens und Schließens.

Die konkrete Wissensvermittlung bedeutet durchaus keine Einförmigkeit und Einseitigkeit, wie es so vielfach behauptet wird. Unser Spezialunterricht bietet trotz seiner durch die Anpassung an die Geistesbeschaffenheit unserer Schüler bedingten Beschränkung sehr wohl die Möglichkeit zu einer geisterfüllten Auffassung und Durchführung. Die konkrete Wissensvermittlung ist zur geistigen Erschließung allerdings ein elementarer Weg, der aber viele Zugänge und Tore offen läßt und den Geist nach verschiedenen Richtungen hin anzuregen vermag, natürlich in elementarster Weise. Nur bei Beobachtung einer anschaulichen Wissensvermittlung gelangen die Kinder später zum Zusammensetzen der Vorstellungen und Begriffe und zu Reihenbildungen. Ohne Übung bis zur vollständigen Beherrschung der elementaren Denkungsweise aber erscheint diese Möglichkeit bei ihnen fast gänzlich ausgeschlossen, es würden ja sonst sämtliche Grundstoffe fehlen, die zu einer gedeihlichen Entfaltung der Geistesvermögen aber unbedingt erforderlich sind.

Der lückenlose Fortschritt des Unterrichts hat besonders darauf zu achten, daß es dem Kinde möglich sein muß, den Inhalt seiner Gedankenwelt in ihrem Aufbau und ihrem Werdegang nach den Hauptteilen zu überblicken und ohne fremde Hilfe sich dauernd darin zurechtzufinden. Es muß also in dem behandelten Stoffe vollständig zu Hause sein. Deshalb sind die Unterrichtsstoffe in enger Beziehung zueinander darzubieten, inhaltlich zu verknüpfen und miteinander zu verketten, so daß ein Glied ununterbrochen an das andere gefügt wird. Die Erzielung einheitlicher Bewußtseinsinhalte hat die größte Bedeutung in der Hilfsschulpädagogik.

Bei der Schulung des konkreten Denkens muß Einheitliches, Gleichartiges, Gemeinsames und Verwandtes des konkreten Vorstellungsbesitzes derart zur Verdichtung eines Begriffes geführt werden, daß ein einfaches Denken in elementarer Weise sich ohne weiteres vollzieht. An vielen konkreten, am besten aus der Erfahrung genommenen Beispielen wird ein solches Denken zu üben sein. In gleicher Weise kann logisches Urteilen angebahnt werden, hauptsächlich durch die Beantwortung von „Warum und Weil“ der einfachsten Verhältnisse und selbstverständlichsten Dinge. Schwieriger wird sich die Einführung in das logische Schließen ermöglichen. Aber auch hier kann an der Hand handgreiflicher Beispiele die Wechselbeziehung von Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Veranlassung und Erscheinung, allmählich zum Verständnis gebracht werden, wenn man sich zunächst nur auf anschauliche Fälle der eigenen Erfahrung der Schüler bezieht. Die zwingende Logik der Erfahrung zeigt sich später auch bei schwachsinnigen Kindern allmählich wirksam und führt auf die richtigen Wege.

Die verminderten seelischen Anreize lassen sich durch eine erhöhte Inanspruchnahme der Selbstbetätigung heben, die nach allen Seiten hin beachtet werden muß. Die erziehlichen und unterrichtlichen Einwirkungen sind hierbei so auszuwählen und anzuwenden, daß sie die Kinder nachhaltig anregen, ihre Aufmerksamkeit und ihr Unterscheidungsvermögen wecken, ihr Gesamtverhalten beeinflussen, ihre Triebe regeln, ihrem Betätigungsdrange die richtigen Bahnen weisen, vor allem aber ihr Selbstvertrauen heben und stärken. Deshalb wird ein triebgemäßer Erlebnisunterricht, wie ihn Gürtler in seiner interessanten Schrift darlegt, am Platze sein. Natürlich ist jedes Mechanisieren zu vermeiden; die Kinder sind vielmehr mit Ausnutzung ihrer sich äußernden Fähigkeiten zu einer nach eigener Überlegung und Handlung möglichst selbständigen Leistung zu führen. Deshalb müssen anfänglich einfache, aber reichhaltige und vielseitige Übungen ausgewählt und später auch umfangreichere Auffassungen als Beispiele geboten werden. Neben der Übung soll oft praktische Anwendung der Ergebnisse auf geeigneten Arbeitsgebieten stattfinden und vertiefende Wiederholung. Durch Beeinflussung, Leitung und Gewöhnung der Kinder kann im Interesse der Weckung und Regelung ihres Betätigungstriebes und ihrer Selbsttätigkeit sehr viel erreicht werden.

Aus alledem geht deutlich hervor, daß nur dauernde Beobachtung und Anwendung der vorhin entwickelten Forderungen gesicherte Ergebnisse zeitigen werden. Deshalb erscheinen folgerichtige Durchführung, eine gewisse Ständigkeit und völlige Hingabe als Hauptforderungen bei dem Erziehungswerke schwachsinniger Kinder dringend geboten. Ebenso wichtig ist es, daß in der gesamten Hilfsschularbeit ziemlich stark aufgetragen wird, damit Eindrücke erzielt werden und die erzielten haften bleiben.

Mit Bezug auf die Art der Mängel und Vermögen des schwachsinnigen Kindes gewinnen wir folgende Grundsätze für die Hilfsschulpädagogik:

1. Berücksichtige die Individualität in weitgehender und ausgiebiger Beziehung.
2. Schaffe Einrichtungen und Maßnahmen, die imstande sind, der Eigenart der Schüler voll und ganz gerecht zu werden.
3. Sorge für eine ruhige und gleichmäßige Behandlung der Kinder während der gesamten Ausbildungszeit.
4. Gestalte die Unterrichts- und Erziehungsweise derart, daß die Ausbildung der Schwachbegabten allseitig und durchgreifend gewährleistet bleibt.
5. Stelle eine innige Verbindung zwischen Unterricht und Erziehung her, so daß die Entwicklung eines einheitlichen

Bewußtseins und einer einheitlichen Charakteranlage gesichert wird.

6. Sieh auch für das spätere Alter Maßnahmen vor, die hinreichend geeignet erscheinen, Belehrung, Erziehung, Führung und Fürsorge zu gewähren.

Hilfsschul- und Volksschulpädagogik lassen wohl Unterschiede[1]) erkennen, die jedoch ihrem Wesen nach eigentlich nur abgestufter Art sind und durch Fuchs[2]) hauptsächlich in folgenden Sätzen zum Ausdruck gebracht werden:

1. „Die Hilfsschulpädagogik fordert sorgfältigere Individualisierung auf Grund einer genauen Kenntnis des Elternhauses, der körperlichen und geistigen Beschaffenheit und der bisherigen Entwicklung jedes einzelnen Kindes;

2. unausgesetzte Unterstützung der herabgesetzten subjektiven Entwicklungskraft des Kindes bei allen Entwicklungshemmungen, so daß jede dem Kinde mögliche Leistung zustande kommt;

3. elementarste Fassung des gesamten Unterrichts durch materielle und ideelle Anschaulichkeit, Knappheit, Lückenlosigkeit, allmähliche Steigerung der Schwierigkeiten und vorsichtige Anbahnung einfachsten logischen Denkens;

4. Herabsetzung der Unterrichts- und Erziehungsziele auf die Erstrebung eines einfachen Verstehens und praktischen Beherrschens der unmittelbaren konkreten Umwelt;

5. erhebliche Verminderung der Unterrichtsstoffe in allen Fächern;

6. systematische Ausbildung der selbständigen und der praktischen Betätigung;

7. eine unausgesetzt konzentrierende und die Selbstdisziplin steigernde, doch nicht überanstrengende Art des Unterrichts und der Erziehung;

8. intensivere Übung durch Wiederholung, Anwendung und Verknüpfung mit dem praktischen Leben, um die beschränkten Bildungsstoffe und -werte zum wirklichen Eigentum werden zu lassen;

9. einen der verzögerten Einzelleistung und Gesamtentwicklung entsprechend wesentlich verlangsamten Fortschritt im Unterricht und in der Erziehung;

10. engeres Handinhandarbeiten aller Erziehungsfaktoren zur Erzielung einer sorgfältigeren Pflege und Fürsorge, einer umfassenderen Erziehung und gleichmäßigeren Gewöhnung;

11. ausgedehntere und intensivere Fortbildung, Erziehung, Führung und Fürsorge auch über das schulpflichtige Alter hinaus."

Mittel der Hilfsschulpädagogik. Als Mittel der Hilfsschulpädagogik kommen in Betracht:

1. Eine zweckentsprechende Einrichtung der Hilfsschule,

---

[1]) Knauthe, Kleinmeusdorf bei Leipzig, führt in seinem Aufsatz: Die Pädagogik im Heilerziehungsheim, Z. f. K. Heft 11/12 Jahrg. 1919, sehr richtig aus: „Die Heilerziehung stimmt vielfach überein mit den allgemeinen pädagogischen Grundsätzen. Sie weicht von ihnen jedoch insofern ab, als sie einerseits eine mehr pflegliche Behandlung öfters berücksichtigt, andererseits eine erhebliche Steigerung und Vertiefung aufweist und möglichst alle Gebiete des seelischen Lebens zur Nachreife zu bringen sucht. Sie bewegt sich nur scheinbar in Gegensätzen, verbindet vielmehr Rücksicht mit Konsequenz, Zwang und Milde."

[2]) Fuchs, Schwachsinnige Kinder usw. S. 305.

2. eine geeignete Hilfsschulerziehung,
3. besonders ausgebildete Lehrkräfte,
4. ein besonders ausgebauter Hilfsschulunterricht,
5. die Hilfsschulfürsorge.

Zu den Punkten 1 und 3 ist das Wichtigste bereits im zweiten Teil des Handbuchs: Wesen und Einrichtung der Hilfsschule, gesagt worden. Es sollen uns darum nur noch die Punkte: Hilfsschulerziehung, Hilfsschulunterricht und Hilfsschulfürsorge, beschäftigen.

---

2. Die besondere Hilfsschulerziehung.

Das schwachsinnige Kind ist ebenso ein Mensch, wie es alle anderen Menschenkinder sind, mit Anlagen, Neigungen, Trieben, Keimen für das Gute und Böse und mit einer unsterblichen Seele ausgestattet. Natürlich findet sich bei ihm vieles nur in rudimentärer Weise vor. Daher wird auch seine Erziehung andere Wege einschlagen und andere Maßnahmen vorsehen müssen als die sonst üblichen.

Vollsinnige Kinder zu erziehen, ist Aufgabe des gewöhnlichen, normalen Erziehungswerkes. Für die Erziehung schwachsinniger Kinder jedoch fehlt fast jede Norm. Außerdem besitzen wir, abgesehen von einigen kleinen Beiträgen, noch keine Schrift, die diesen Gegenstand in abgerundeter Weise behandelt.[1]) Wenn also auf dem Gebiete der Schwachsinnigenerziehung im allgemeinen Mißgriffe und Verkehrtheiten vorkommen, so darf uns das nicht weiter wundernehmen. Es wäre darum Pflicht der Hilfsschule, dem Elternhaus für die Erziehung ihres schwachsinnigen Kindes schon im vorschulpflichtigen Alter Belehrungen zu bieten und Vater und Mutter auf die Nachteile hinzuweisen, die die ungenügende Behandlung dieser armen Kinder im Gefolge haben kann. Leider wird das vielfach nur ein frommer Wunsch bleiben, weil in den meisten Fällen solche Elternhäuser der Hilfsschule nicht zur Kenntnis kommen.[2])

Regeln für die Erziehung schwachsinniger Kinder im Elternhause. Als Hauptregel bleibt zu beachten, daß die Eltern auch dem schwachsinnigen Kinde gegen-

---

[1]) Dr. Heller hat in seinem Grundriß der Heilpädagogik der heilpädagogischen Erziehung ein ganzes Kapitel gewidmet; aber seine Ausführungen bieten für den Lehrer nur einzelne Richtlinien und verlieren sich sonst in Allgemeinheiten, die neben manchen brauchbaren Gedanken nicht viel für die Praxis abwerfen.

[2]) Für diese Zwecke eignet sich ganz vorzüglich die kleine Schrift von dem Hauptlehrer der 3. Hilfsschule zu Charlottenburg, Wilhelm Raatz: Dein Sorgenkind, sein Wesen und seine Rettung. Halle a. S., Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.

über genau den Vorschriften folgen müssen, die für eine gute Erziehung der Kinder überhaupt in Frage kommen. So früh wie möglich müßten sie ärztliche Beratung in Anspruch nehmen und etwa besonders erteilten Anordnungen für die hygienische und körperliche Pflege unbedingt nachkommen. Des weiteren ist folgendes zu beachten:

1. Das Elternhaus muß dem schwachsinnigen Kinde in jeder Beziehung ein nachahmenswertes Vorbild bieten, weil beim Schwachsinnigen zunächst nur das Beispiel wirkt.

2. Die schwachsinnigen Kinder sind so früh wie möglich an unbedingtes Gehorchen zu gewöhnen; denn ohne Gehorsam keine Zucht und ohne diese keine Erziehung.

3. Liebe zur Ordnung, Sittsamkeit, Wohlanständigkeit und Sauberkeit ist ihnen zeitig anzuerziehen, damit sie ihre Bedürfnisse selbst befriedigen, sich rein halten und sich anständig benehmen lernen.

4. Achtung vor dem Eigentum anderer und ein gewisses Verantwortlichkeitsgefühl soll in ihnen bald geweckt werden, damit sie „Mein und Dein" unterscheiden und auch allmählich empfinden lernen, daß sie Pflichten und Rücksichten anderen gegenüber zu üben haben.

5. Schwachsinnige Kinder sind im Hause weder anderen Kindern und Personen vorzuziehen noch zurückzustellen und nicht zum Gegenstande des Bedauerns, der Vernachlässigung oder gar des Spottes zu machen.

6. Auch schwachsinnige Kinder müssen frühzeitig zu irgendeiner Betätigung angehalten werden; denn Untätigkeit ist bei ihnen gleichbedeutend mit geistigem Verfall.

7. Strafen und Belohnungen sind mit Bedacht und großer Vorsicht anzuwenden, weil bei schwachsinnigen Kindern das Verständnis für diese Sachen noch zu gering entwickelt ist und somit vielfach der dadurch beabsichtigte Zweck verfehlt werden kann.

8. Wenn die Verhältnisse es gestatten, soll sich die ganze Umgebung des schwachsinnigen Kindes nach diesen Vorschriften richten, namentlich aber darauf achten, daß es vor schlechten Beispielen, Verführungen und sonstigem Mißbrauch bewahrt bleibe.[1])

Aufgabe und Ziel der Erziehung werden in der Hilfsschule im wesentlichen dieselben sein wie in der Normalschule.

---

[1]) Weitere Ratschläge bietet die Schrift von Meltzer, Leitfaden der Schwachsinnigen- und Blödenpflege. Halle a. S., Carl Marhold Verlagsbuchhandlung. — Beachtenswerte Regeln für die häusliche Erziehung schwachsinniger Kinder gibt auch Raatz in seiner empfehlenswerten Schrift: Dein Sorgenkind, sein Wesen und seine Rettung. Halle a. S., Carl Marhold Verlagsbuchhandlung. Ich lasse die Sätze ohne Erläuterungen hier folgen:

1. Nähre den Geist deines Kindes!
2. Ermüde nicht seinen Geist!
3. Pflege sein Gemüt!
4. Stärke seinen Willen!
5. Sorge für Betätigung!
6. Sorge für Pflege und Erholung deines Kindes!
7. Hüte dein Kind vor schlechtem Umang!
8. Sei du ihm selbst mit Wort und Tat das beste Vorbild!
9. Halte auf pünktlichen und regelmäßigen Schulbesuch!
10. Unterstütze und fördere alle Bestrebungen zum Besten deines Kindes!

Aus dem Zustande der geistigen Schwäche sollen die Schwachsinnigen durch absichtliche Einwirkungen zu menschlicher Vervollkommnung geführt werden. Sie sind an Gehorsam, Aufmerksamkeit, Fleiß, Ordnung, Wohlanständigkeit und Sittsamkeit zu gewöhnen und zur Nächstenliebe, Heimats- und Vaterlandsliebe, zur Demut und Gottesfurcht zu erziehen und allmählich in einem bescheidenen Umfange zum selbständigen Wollen, Tun und Denken zu bringen. Die Erziehungsarbeit in der Hilfsschule wird sich aber viel schwieriger gestalten als in der Volksschule, weil das Erziehungsobjekt — das schwachsinnige Kind — Mängel in seiner Veranlagung aufweist, die der Erziehung viel Widerstand entgegensetzen, und weil deshalb uns ihm gegenüber nur unsichere und beschränkte Erziehungsmittel zur Verfügung stehen. Nicht alles, was in der Normalschule für die Zwecke der Erziehung angebracht erscheint, wird in der Hilfsschule von Erfolg sein. Der Hilfsschüler reagiert z. B. zunächst nicht auf all die feinen Anregungen, wie sie durch Blick, Hinweis, Gebärde usw. dem normalen Kinde gegenüber sich wirksam erweisen. Bei unsern Kindern müssen die Anreize viel sinnenfälliger und gröber ausfallen, wenn sie Bewußtseinsinhalte auslösen sollen. Aus diesem Grunde kann auch das Ziel der Hilfsschulerziehung niemals so hoch gesteckt werden, wie es sich die Volksschulerziehung stellt. Wir werden im Gegenteil uns mit bescheidenen Erfolgen begnügen und zufrieden sein müssen, wenn unsere Schüler eine gewisse innere Festigkeit erreichen und nicht dauernd am Gängelbande geführt zu werden brauchen. Im übrigen heißt schwachsinnige Kinder erziehen, eine Riesenarbeit auf sich nehmen.

Über die Schwierigkeiten der Erziehung schwachsinniger Kinder sind sich alle Heilpädagogen einig. Die Hauptschwierigkeit besteht darin, die Methode der Erziehung jedem einzelnen Falle anzupassen. Daraus ergibt sich die Forderung, daß jeder Erzieher als unerläßliche Vorbedingung die Fähigkeit zur sachlichen Beobachtung und Beurteilung der individuellen Reaktionsweise seiner Schüler erlangt haben muß. Wem diese Fähigkeit versagt bleibt, der wird immer zu neuen methodischen Künsten greifen und weitab vom Ziele gelangen. Deshalb ist eine genaue Kenntnis der Kinderpsychologie, vor allem aber der Psychopathologie und ihrer Grenzwissenschaften erforderlich, wenn man sich in den Dienst der Heilerziehung stellt. Außerdem muß man Gelegenheit suchen, schwachsinnige Kinder längere Zeit hindurch unter wechselnden Bedingungen beobachten und kennen zu lernen.

Die Mittel der Erziehung. In der Erziehung spricht man von positiven und negativen Erziehungsmitteln. Erstere sind anregende oder fördernde, d. h. solche, die die natürlichen Anlagen und Kräfte der Kinder unterstützen und entwickeln; die letzteren dagegen sind hemmende oder ableitende,

d. h. solche, die den bösen Neigungen und Trieben sowie den übeln Angewohnheiten entgegentreten und sie in andere Bahnen leiten wollen. Mit Bezug auf diese Hilfsmittel werden für die Hilfsschule folgende Erziehungsmittel in Betracht kommen: Das Beispiel, die Verhütung, die Gewöhnung, die Belehrung, die Ermahnung, die Warnung, die Belohnung, die Strafe und die unterrichtliche Einwirkung.

Auf den hohen Wert des Beispiels ist bereits wiederholt hingewiesen worden. Das schwachsinnige Kind ist wegen seiner geringen geistigen Erkenntnis weniger mit Worten, als vielmehr durch das Beispiel zu leiten. Dieses wird bei unseren Schülern auch um so nachhaltiger wirken, als es in hervorragender Weise geeignet erscheint, ihren Nachahmungstrieb anzuregen und ihm reichhaltige Nahrung zuzuführen. Daher gewinnt das Beispiel in der Heilerziehung die Bedeutung eines Erziehungsmittels ersten Grades.

Das schwachsinnige Kind findet infolge seiner Triebe und Neigungen, infolge mangelhafter Beeinflussung von außen und infolge Müßiggangs Veranlassung, vom Wege des Guten abzuweichen. Daher muß die schützende Hand des Erziehers eingreifen und über ihm walten. Besonders sind es zwei Mittel, die für diesen Zweck mit Erfolg angewendet werden können: Geeignete Beaufsichtigung und Beschäftigung. Im ersten Falle wird der Schüler dem bösen Beispiele entzogen und im zweiten vor Müßiggang, dem Anfang aller Laster, bewahrt.

Die meisten schwachsinnigen Kinder werden uns mit allerlei übeln Angewohnheiten und sittlichen Mängeln zugeführt. An Stelle dieser Fehler und Mängel soll das Gute treten. Das wird nur auf dem Wege allmählicher Gewöhnung zu erreichen sein. Bei der Gewöhnung spielt der Gehorsam eine große Rolle, der in erster Linie aus dem Zwange erwächst. Zunächst gelangt der physische Zwang mehr zur Anwendung, da er sinnenfälliger und darum bei schwachsinnigen Kindern um so nachhaltiger wirkt; später kann dann auch, wenn ein gewisser Grad intellektueller Einsicht erzielt ist, der geistige Zwang zur Anwendung kommen. Das sittliche Verhalten und Tun, erst durch Zwang bestimmt, geht infolge Gewöhnung in Fleisch und Blut über, wodurch Denken, Fühlen, Wollen und Handeln heilsam beeinflußt und Gewöhnung zur Neigung umgewandelt werden.

Die Erfahrung lehrt, daß, so lange das Kind noch auf niedriger Stufe der geistigen Entwicklung steht, Beispiele und Anschauungen mächtiger auf dasselbe einwirken, als Belehrung, Ermahnung oder Warnung. Und doch werden auch diese Erziehungsmittel, zur rechten Zeit angewendet, von heilsamem Einflusse werden. Die Belehrung wendet sich vorherrschend an den Verstand; sie muß deshalb, dem schwachen Geiste des Hilfs-

schülers entsprechend, in einfacher und konkreter Fassung geboten und möglichst an gemachte Erfahrungen und Erlebnisse angeschlossen werden. Die Ermahnung sucht auf Gefühl und Willen einzuwirken; sie weist auf die Beweggründe zur Pflichterfüllung hin. Auch sie wird sich recht anschaulicher Mittel bedienen müssen, denn sonst bleibt sie unverstanden. Die Warnung macht auf die üblen Folgen einer Handlung aufmerksam; sie muß im Anschluß an konkrete Fälle erfolgen, die oft in Erinnerung zu bringen sind, damit allmählich das rechte Verständnis des Schülers dafür erschlossen wird.

Als weitere Erziehungsmittel, deren sich die Hilfsschule bedienen wird, sind Belohnung und Strafe zu nennen. Die Belohnung weist folgende Stufen auf: Anerkennung, Lob und eigentliche Belohnung. Das schwachsinnige Kind verliert leicht die Freude an der Arbeit, das Vertrauen zu seinem Können und die Ausdauer in seinem Streben. Es bedarf deshalb der Aufmunterung, des Zuspruchs und der Anerkennung in weit höherem Maße als das vollsinnige Kind. Nicht selten werden bei fortgeschrittener geistiger Entwicklung schon geringe Mittel genügen, um auch den Schwachsinnigen zu freudiger Betätigung anzuregen, z. B. ein freundlicher Blick, ein zustimmendes Kopfnicken, eine Gebärde, ein wohlwollendes Berühren der Schulter usw. Solche Sachen vermögen bisweilen Wunder zu wirken. Das Lob soll nur sparsam angewendet werden, weil es indirekt einen Tadel der nicht Gelobten einschließt. Man wird deshalb auch nur in solchen Fällen Lob spenden, wenn Kinder durch wirkliches Bemühen es sich redlich verdient haben. Um den Ehrtrieb zu beleben, gibt man einzelnen Schülern kleine Ehrenämter, z. B. das Verteilen der Hefte, das Nachsehen der Plätze, das Herbeischaffen der Lehrmittel usw. Belohnungen im eigentlichen Sinne können für die Hilfsschule ebenfalls nur in geringem Umfange in Betracht kommen, hauptsächlich in der Form eines Aufmunterungsmittels. Bei passenden Gelegenheiten kann man ein Bild, eine Ansichtskarte, einen Griffel, eine Feder, ein Heft oder Büchlein usw. spenden, aber niemals in der Weise, daß die Belohnung als eine Art von Entschädigung oder Entlohnung aufgefaßt werden darf.

Die Strafe wirkt bei unseren Kindern, die meist noch auf der Stufe der Sinnlichkeit stehen, weit intensiver als die Belohung. Die Strafe verursacht Schmerz, der von schwachsinnigen Kindern stärker als irgendein Lustgefühl empfunden wird. Bei der Strafe unterscheiden wir ebenfalls verschiedene Stufen, die eine gewisse Steigerung erkennen lassen. Die unzufriedene Miene des Lehrers drückt bereits eine Zurechtweisung aus. Der tadelnde Gesichtsausdruck kann durch den drohend erhobenen Finger verstärkt werden. Die folgende Stufe bildet der Tadel oder die Strafe mit

Worten. Über die Wirksamkeit und Anwendung dieser Strafmittel kann man verschiedener Ansicht sein. So viel steht aber fest, daß sie sich auch an schwachsinnigen Kindern bei zunehmender geistiger Erkenntnis heilsam erweisen. Weitere Formen der Strafe sind Ehrenstrafen, Freiheitsstrafen und körperliche Strafen, von welchen die letzteren die härtesten sind.

Die meisten Strafen sind Ehrenstrafen, da sie eine Beschämung des Bestraften darstellen. Besondere Ehrenstrafen bestehen in der Entziehung eines Ehrenamtes, in der Zuerteilung eines öffentlichen Tadels, in der Zuweisung eines besonderen Platzes usw.

Freiheitsstrafen bestehen in der Zurückbehaltung der Schüler nach beendeter Unterrichtszeit, in der Ausschließung von einem gemeinsamen Schulspaziergange, in dem Stillsitzenlassen auf dem Platze, wenn andere Kinder spielen usw.

Die körperliche Züchtigung ist die härteste Form der Strafe und wirkt bei schwachsinnigen Kindern überaus empfindlich. Es muß deshalb unser Bestreben darauf gerichtet sein, sie ganz entbehrlich zu machen. Bei folgenden Anlässen werden härtere Strafen angebracht erscheinen:

1. bei Ungehorsam, wenn er sich als Trotz oder Widerspenstigkeit zeigt,
2. bei Verlogenheit, wenn sie sich als freche Lüge oder schamloses Leugnen offenbart,
3. bei rohen Handlungen jeder Art.

Als Grundsatz muß hierbei gelten: Sei bei Strafen niemals hart und richte dich in jedem Falle nach der Individualität des Schülers!

Schließlich bleibt als bestes und bedeutungsvollstes Erziehungsmittel der Unterricht zu nennen, der in der Hilfsschule ja ausschließlich erziehender Unterricht sein soll und eine harmonische Ausbildung sämtlicher geistiger Kräfte des Schülers anstreben muß. Der Unterricht wendet sich vorwiegend an die Verstandeskräfte des Schülers. Es wird aber erst dann von einem erziehenden Unterricht die Rede sein können, wenn das schwachsinnige Kind etwas verständiger geworden und zu einer möglichst ergiebigen Mitbetätigung am Schulleben und Unterricht gelangt ist — also in der Gesamtentwicklung Fortschritte gemacht hat. Doch darf die Verstandesbildung niemals den gesamten Unterricht beherrschen, weil dadurch eine einseitige Ausbildung erzielt würde. Wir müssen vielmehr, wie schon bemerkt, eine harmonische Ausbildung aller geistigen Vermögen erstreben, denn nur eine solche allein vermag dem Schüler das rechte Gleichgewicht in seinem Empfinden, Denken, Wollen und Tun zu verleihen. Da aber die Seelenkräfte innig ineinander greifen, so wird die Ausbildung einer Seite des Geistes nicht ohne Nutzen für die Gesamtentwicklung bleiben. Am besten wird es sein, wenn Hilfsschulunterricht und

Hilfsschulerziehung in engster Verbindung miteinander gehandhabt werden.

Das schwachsinnige Kind besitzt nur schwache Willenskräfte. Es muß deshalb der Unterricht nach dieser Seite hin helfend eingreifen. Das Vorbild des Lehrers, der ja den meisten Einfluß auf die Schüler ausübt, wird sich als wirksamstes Mittel für diesen Zweck erweisen. Mit zunehmender Erkenntnis können nachahmenswerte Beispiele anderer Persönlichkeiten geboten werden, welche durch ihr Streben und Wollen sich ausgezeichnet haben und somit nachahmenswerte Vorbilder bieten. Auch der Schwachsinnige vermag sich an einem Vorbilde aufzurichten, um daran eine Stütze für seine Handlungen zu gewinnen. Die Erschließung von Grundsätzen und Regeln für gewisse Willensbetätigungen hat zwar nicht große Bedeutung für das Leben der Hilfsschüler, immerhin aber werden einige Belehrungen anschaulicher Art mit Hinweis auf konkrete Fälle gute Dienste für die Willensbildung leisten.

In bezug auf die Entwicklung des Gemütes wird der Erzieher einen schweren Stand haben, da der Schwachsinnige in dieser Beziehung unzweifelhaft ärmer veranlagt ist als der Vollsinnige. Besonders fehlen dem Schwachsinnigen die feineren Gemütsregungen und die altruistischen Gefühle fast gänzlich und sind auch sehr schwer zu wecken. Verstand und Wille ergänzen und unterstützen sich zwar gegenseitig; aber das Gemüt erhält von beiden nur bescheidene Anregungen. Es wird darum mit Recht betont, daß der Schwachsinnigenunterricht besonders die Gemütsbildung sich angelegen sein lassen müsse. Fast alle Unterrichtsgegenstände enthalten Stoffe, welche geeignet erscheinen, auf das Gemüt der Schüler einzuwirken, im besonderen gilt dies von dem religiösen, dem geschichtlichen, lebenskundlichen und naturkundlichen Unterricht. Aber auch die technischen Fächer bieten vielfach Gelegenheit das Gemütsleben der Schüler günstig zu beeinflussen und zu fördern. Es soll jedoch keineswegs damit gesagt sein, daß der Unterricht die gemütsbildenden Momente stets und ausschließlich zu betonen hätte, das würde entschieden zu weit führen und dem Unterricht die Schlichtheit, Klarheit und Natürlichkeit rauben. Wenn der Lehrer aber die religiösen Belehrungen mit Klarheit, Wärme und Würde erteilt, in Geschichte, Geographie und Naturkunde treue Schilderungen mit anschaulicher Lebendigkeit bietet, im Schreib- und Zeichenunterricht auf Sorgfalt und Sauberkeit hält und im Gesangunterricht schön und gemütvoll singen läßt, so tut er mehr für die Gemütsbildung als durch lange Belehrungen, Auseinandersetzungen und durch zu häufige Hervorhebungen gemütbildender Momente.

Persönlichkeits- und Charakterbildung wird auch die Hauptaufgabe der Hilfsschulpädagogik sein, und diesem

großen Ziele haben alle beteiligten Faktoren gleichmäßig Rechnung zu tragen — der Erzieher, der Unterricht und die Schulzucht und Schulordnung.

Als besonders wichtige Forderungen für die gesamte Erziehung Schwachsinniger sind zusammenfassend folgende zu nennen:

1. Eine vernünftige Körperpflege und häusliche Erziehung, damit der Stempel des Schwachsinns in Gang, Haltung und Gebärden möglichst verwischt werde;

2. eine zweckmäßige Anwendung sorgsam erwogener Erziehungsmittel, um die anormalen Äußerungen allmählich in normale Bahnen zu drängen;

3. eine gleichmäßige Ausbildung aller Seelenkräfte, um Selbständigkeit und Selbstzucht im Fühlen, Denken, Wollen und Handeln zu erreichen;

4. häufige Gelegenheit zur Beobachtung guter Vorbilder und zur Übung und Anwendung der empfangenen Anregungen und Belehrungen, so daß der Zögling sich später im wirtschaftlichen und sozialen Leben auf eigene Füße zu stellen vermag.

Zum Schlusse will ich noch Bezug nehmen auf Langermanns Schrift: Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt, Berlin-Zehlendorf 1914. Diese Schrift ist in mancher Beziehung recht lehrreich. L. kam mit einem Alter von 54 Jahren an eine Filialabteilung (zwei Klassen) der Barmener Hilfsschule und hat daselbst von 1902 bis 1906, also etwa vier Jahre, als Lehrer und Erzieher gewirkt. Er durfte hier die Klassen nach Stein-Fichteschen Grundsätzen — Selbstverwaltung im weitesten Sinne des Wortes — verwalten, wobei ihm als Heimatscholle ein eigener Garten zur Verfügung stand. Dieser bildete die Grundlage und den Mittelpunkt seiner erziehlichen Maßnahmen und spielte als „Heimat“ die Hauptrolle in dem Erziehungsstaat. L.s Erziehungsgrundsätze sind sehr ideal gehalten und erstreben eigentlich die Verwirklichung weitgehender sozialer Ziele. „Auf freiem Grunde ein freies Volk.“ „Dein Schade ist unser, deine Schuld ist unsere Schuld.“ „Ich bin du.“ „Wo ein Glied leidet, da leiden alle Glieder mit, wo sich ein Glied freut, da freuen sich alle Glieder mit.“ „Sich selbst bekämpfen, ist der schwerste Kampf, sich selbst besiegen, ist der größte Sieg“ usw. Dies waren die Hauptgrundsätze, welche in dem Erziehungsstaat befolgt wurden. Interessant und lehrreich waren auch die Maßnahmen, welche bei der Durchführung dieser Grundsätze zur Anwendung kamen. Sie lassen viel psychologisches Verständnis und edle Gesinnung erkennen und sind von der Idee der Bewahrung, Verhütung und Erstarkung zur Persönlichkeit getragen.

Das Erziehungsprinzip kommt in folgenden Sätzen zum Ausdruck: „Nicht Stoffanhäufung — sondern Kraftentwicklung, nicht Wissen — sondern Können, nicht Zwang — sondern freies, freudiges Wollen, nicht Konkurrenz — sondern Ergänzung, nicht Isolierung — sondern organische Eingliederung, nicht Lernen zu Prüfungszwecken — sondern Erleben zum Zweck des Lebens.“

„Dieses alles ist indessen nicht möglich durch bloßes Reden über die Sache und Auswendiglernen aus Büchern, wie es in unseren Schulen meistens geschieht, sondern einzig und allein durch Übung jeder Funktion in der ihr eigenen Sphäre, und zwar auf Grund eines vorher entstandenen, jedem Kinde klar zum Bewußtsein gekommenen und von ihm empfundenen

Bedürfnisses, damit ihm der Zweck sichtbar und der Wille in ihm ausgelöst und gerichtet werde.“ „Die kürzeste Form jeder natürlichen Erziehung lautet: Tat — Kraft — Sinn — Wort.“

So lehrreich auch die ganze Schrift ist, so hat sie doch etwas von Reklamemacherei an sich. Die Wesensart des schwachsinnigen Kindes wird bei den Ausführungen nicht genügend berücksichtigt, und die kurze Tätigkeit des Verfassers auf dem Gebiete der Schwachsinnigenbildung — er dürfte kaum den Entwicklungsgang schwachsinniger Kinder kennen gelernt haben — läßt den Versuch des Erziehungsstaates nicht als gesicherte Errungenschaft für die Hilfsschule nachahmenswert erscheinen, obwohl sonst viele gesunde Gedanken und Anregungen geboten werden. Darum: „Prüfet alles, aber das Beste behaltet!“

Literaturnachweis.

Boodstein, Die Erziehungsarbeit der Schule an Schwachbegabten. Berlin 1908. — Burckhardt, Die Fehler der Kinder. Karlsruhe 1898. — Demoor, Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule. Altenburg 1912. — Eichholz, Einige Grundzüge in der Erziehung der Geistesschwachen. Z. f. Kindf. Bd. 10, 175. — Hanke, Die Bedeutung der Hilfsschule in pädagogischer Beziehung. Bericht über den 3. Verbandstag d. H. D. 1901. — Heller, Grundriß der Heilpädagogik. Leipzig 1912. Kapitel: Die heilpädagogische Erziehung. — Horrix, Das erziehliche Wirken der Hilfsschule. Ber. über den 2. Verb. d. H. D. 1899. — Langermann, Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt. Berlin-Zehlendorf 1914. — Kruse, Die Disziplin in der Hilfsschule. Ber. über den 8. Verb. d. H. D. 1911 S. 63. — Pfister, Die Behandlung schwer erziehbarer und abnormer Kinder. Bern 1920, E. Bischer. — Raatz, Dein Sorgenkind, sein Wesen und seine Rettung. Halle 1921, Marhold. — Rappe und Hansen, Über Pflege, Erziehung und Unterricht schwachsinniger Kinder. Kiel 1904. — Reinke, Unterweisung und Erziehung schwachsinniger Kinder. Berlin 1899. — Schwenk, Die Zuchtmittel in unseren Anstalten. Verlag der Idsteiner Anstalt, 1899. — Sollier, Der Idiot und Imbezille. Hamburg 1891. — Weigl, Was die Eltern von der Erziehung geistig schwacher Kinder wissen sollen. Donauwörth 1909. — Weygandt, Die Behandlung idiotischer und imbeziller Kinder in ärztlicher und pädagogischer Beziehung. Würzburg 1901. — Ziegler, Unsere schwachen Kinder. Acht Briefe aus der Erziehungsarbeit an geistig Zurückgebliebenen für Väter und Mütter. Idstein 1903. — Nitzsche, Anstaltliche Erziehung der Schwachsinnigen. Enz. Hdbch. S. 485 ff. — Frenzel, Gemeinsame Erziehung der Geschlechter in den Hilfsschulen. Enz. Hdbch. S. 503 ff. — Delitsch, Erziehungsgrundsätze. Enz. Hdbch. S. 507 ff. — Ders., Erziehungsmittel bei geistig Schwachen. Enz. Hdbch. S. 512 ff. — Ders., Grundriß der Heilpädagogik. Kapitel Erziehung und Unterricht. Leipzig 1912. — Schreff und Steinhaus, Das schwachsinnige Kind in der normalen Volksschule. Arnsberg i. Westf. 1914.

3. Der Hilfsschulunterricht.

Aufgabe des Hilfsschulunterrichts. Entsprechend dem Ziele der Hilfsschulpädagogik, hat der Hilfsschulunterricht den Zweck, die geistige Entwicklung des Zöglings durch Übermittlung von Lehrstoffen aus dem Natur- und Menschenleben so zu beeinflussen, daß er ein sittlicher und für das praktische Leben

nach Maßgabe seiner Kräfte brauchbarer Mensch werde. Der Unterricht muß sich also die sittliche, intellektuelle und zum Teil auch die erwerbliche Ausbildung des Hilfsschülers angelegen sein lassen.

Im Sinne der Arbeitsschule will die Hilfsschule alle Bestrebungen umfassen, die darauf gerichtet sind, ihre Schüler planmäßig zu möglichst selbsttätigem Schaffen und zur freudigen Hingabe an die Aufgaben der Gemeinschaft heranzubilden. Sie erblickt ihre Erziehungs- und Bildungsaufgaben einerseits darin, daß sie die Lebenswerte der Sittlichkeit, Geschichte und Sprache als Grundlage des Wertgefühls und des Werturteils von ihren Schülern in bescheidenem Umfange erfassen und in ihnen wirken läßt, andererseits darin, daß sie durch das Bildungsgut der Naturwelt ihre Schüler zum Wirklichkeitssinn, zum Verständnis der Umwelt und zum schaffenden Arbeitswillen hinzuleiten sich bemüht. Ihre Lehrweise sucht sie darzustellen als freitätiges Suchen nach der Wahrheit und als Gewöhnung zur Arbeit, ferner als Kraftbildung zum Zwecke der Selbstbetätigung und schließlich als Weckung und Stärkung der Arbeitsgesinnung durch gemeinschaftliche Arbeit der Schüler untereinander und der Schüler mit dem Lehrer.

Aufbau des Hilfsschulunterrichts. Der Entwicklungsgang des schwachsinnigen Kindes ist im wesentlichen derselbe wie der des vollsinnigen. Er vollzieht sich aber in verlangsamter Weise und ist an eine engere Entwicklungsgrenze gebunden. Die Teilerscheinungen des Entwicklungsganges weisen unverkennbar drei Stufen auf, die das schwachsinnige Kind während der Schulzeit zu durchlaufen hat. Die Stufen sind ungefähr folgende: Die Stufe der Sinnlichkeit (elementares Erkennen), die Elementarstufe (anschauliches Denken) und die Stufe der geistigen Verarbeitung (einfaches, abstraktes Denken). Für jede dieser Entwicklungsstufen ist ein Gedankengang herzustellen, um welchen sich die Lehrstoffe bzw. Lehrgegenstände gruppieren müssen. Der Aufbau des Unterrichts wird also jene Entwicklungsstufen berücksichtigen, den jeweilig vorhandenen geistigen Standpunkt der Schüler als gegebenes Fundament in Betracht ziehen und sich nach Umfang und Schwierigkeit dem seelischen Wachsen anpassen. Daraus folgt, daß die Einwirkungen nach den Gesetzen der leiblichen und geistigen Entwicklung mit der Übung der sinnlichen Wahrnehmung beginnen und dann allmählich fortschreitend zum elementaren Denken und einfachen geistigen Verarbeiten der Stoffe führen werden. Grundlage des gesamten Hilfsschulunterrichts muß ein auf einheitlicher Sachanschauung sich gründender Sprachunterricht (Gesamtunterricht) sein, der in seiner einheitlichen Anlage die ausgiebigste Quelle für alle anderen Unterrichtsgegenstände abgeben soll. Aus diesem Sach- und Sprach-

unterricht (Gesamtunterricht) werden sich dann in stufenweisem Fortschritte die andern Lehrgegenstände des Hilfsschulunterrichts entwickeln, die in natürlicher Weise aus ihm herauswachsen und in inniger Beziehung zueinander bleiben müssen.

Als Richtlinien für den Gesamtunterricht gelten nach den amtlichen Bestimmungen folgende: „Für den Anfangsunterricht ist eine strenge Scheidung der Lehrfächer nach bestimmten Stunden nicht vorzuschreiben, statt ihrer vielmehr einen Gesamtunterricht zuzulassen, in dem die verschiedenen Unterrichtsgegenstände zwanglos wechseln. Im Mittelpunkt dieses Gesamtunterrichts steht der heimatkundliche Anschauungsunterricht, in den sich grundlegende Übungen im Sprechen und Lesen, im malenden Zeichnen, Schreiben, Rechnen und Singen eingliedern. Auch die ersten Unterredungen und Belehrungen über Religiöses und Sittliches können zu ihm in Beziehung gesetzt werden" usw. Der Stundenplan sieht für das erste Schuljahr 18 Stunden Gesamtunterricht vor. Wir in der Hilfsschule pflegen diesen Gesamtunterricht wohl schon seit vielen Jahren und dehnen ihn auch auf das zweite Hilfsschuljahr aus. Im Prinzip allerdings haben wir Gesamtunterricht durch die ganze Hilfsschulzeit hindurch.

Anordnung der Lehrgegenstände. Mit Bezug auf die vorhin bezeichneten Entwicklungsstufen gewinnen wir für die Anordnung der Lehrgegenstände des Hilfsschulunterrichts folgenden Plan:

1. Sinnesübungen (Vorbereitungsunterricht).
2. Anschaulicher und beobachtender Sachunterricht (Anschauungsunterricht, Heimatkunde, Naturkunde, Lebenskunde).
3. Überlegender Sachunterricht (Rechnen, Geschichte, Religion).
4. Darstellender Formunterricht (Formen, Malen, Zeichnen, Handarbeiten, Spiel, Turnen, Gesang).
5. Überlegender Formunterricht (Sprach-, Lese- und Schreibunterricht, Aufschreibübungen und Aufsätze).

Unterrichtsgegenstände der Hilfsschule. Als Unterrichtsgegenstände kommen demnach für die Hilfsschule folgende in Betracht: Anschauungsunterricht, Heimatkunde, Naturkunde, Geschichte, Lebenskunde, Rechnen, Religion, Zeichnen, Turnen und Spiel, Handarbeiten, Singen, Sprachunterricht, Schreiben.

Natürlich werden einzelne Unterrichtsgegenstände, wie z. B. der Anschauungsunterricht, der Arbeits-, Turn- und Sprachunterricht, wegen ihrer Wichtigkeit einen größeren Raum im Hilfsschulunterrichte einnehmen, während andere Lehrgegenstände, wie z. B. der Unterricht in Naturkunde, Geographie und Geschichte eine Beschränkung auf das Notwendigste erfahren dürfen. Erfahrungsgemäß bleiben alle diejenigen Stoffe, welche nicht in

unmittelbare Beziehung zum Leben der Schüler gebracht werden können, für sie ein toter, unverstandener Ballast, der bald abgeworfen wird und in der Versenkung des Bewußtseins verschwindet.

Lehrplan der Hilfsschule. Der Lehrplan muß die Gliederung der Lehrgebiete in einzelne Lehrgegenstände und die Anordnung und Verteilung der Lehrstoffe auf die einzelnen Lehrstufen und Klassen und für die verschiedenen Zeiten angeben, ferner die Lehrziele der Hilfsschule und ihrer Klassen, sowie die Stundenzahl für jeden einzelnen Unterrichtsgegenstand. Außerdem soll er psychologisch-pädagogisch begründete Lehrgänge bieten, die stets auf der Höhe der gesicherten Forschungs- und Erkenntnisergebnisse stehen müssen, und schließlich hat er auch die wichtigsten Unterrichtsgrundsätze zu bringen.

Eigenartige Anregungen und Gedanken hat neulich Hilfsschullehrer Wagner, Frankfurt a. M. bezüglich des Hilfsschullehrplans entwickelt. Diese sind so originell, daß ich sie hier kurz folgen lasse:

„Die meisten Hilfsschullehrpläne enthalten zu viel Stoff. Wenn sie auch nur eine Stoffauswahl bieten wollen, so liegt doch die Gefahr nahe, daß unerfahrene Hilfsschullehrer sich zu sehr an den Plan halten. Darum sind Minimallehrpläne von Wichtigkeit, die in gedrängter Kürze von höherer Warte aus den Gesamtstoff überblicken lassen. Die Auswahl und Begrenzung des Stoffes wird bestimmt durch den Widerstreit zweier sich in Schach haltender Faktoren: die Forderungen des Lebens unter den einfachsten Verhältnissen, die zeigen, welche Kenntnisse, Fertigkeiten, Eigenschaften für das Hilfsschulkind wünschenswert sind, und die Kräfte des Hilfsschülers, welche bestimmen, was von dem Wünschenswerten erreichbar ist. Um festzustellen, welches die Mindestforderungen der einfachsten Lebensverhältnisse sind, ist es nötig, diese Forderungen von hoher Warte aus zu überblicken. Die einfachsten Lebensverhältnisse schließen in sich die Befriedigung der Bedürfnisse des einzelnen Menschen nach Nahrung, Kleidung, Wohnung, Gesundheit und Genuß; des Menschen als Gesellschaftswesen nach Schutz, Hilfe, Ordnung, Verkehr, Erziehung und Befriedigung der Bedürfnisse, die erwachsen aus dem Verhältnis zur Natur, zu den Mitmenschen, zu Gott. Diese Zusammenfassung allgemeinster Art kann man verdichten zu folgenden Stoffeinheiten: I. für alle Stufen: unser Körper, unsere Nahrung, Kleidung, Wohnung, Schule, der Heimatsort, von guten und bösen Menschen, Beobachten in der Natur, die Kirche und christliche Feste. II. für Mittel- und Oberstufe: die Heimat und Umgebung; wo die Dinge herkommen; wie es früher war. III. für die Oberstufe (außer I und II): der Staat, die Arbeiterversorgung, der Weltverkehr, von Unglück und Krankheiten.

Die Stoffeinheiten schließen eine Reihe von Einzelstoffen ein, die herauszustellen sind, z. B. „Stoffeinheit Nahrung". Einzelstoffe: a) Nahrungsmittel: 1. Brot, Kartoffeln, Gemüse, Hülsenfrüchte, Obst, Öl. 2. Milch (Butter, Käse), Eier, Fleisch, Fett. 3. Küchenkräuter, Gewürze. 4. Kaffee, Tee, Kakao, geistige Getränke. b) Erzeuger und Hersteller der Nahrungsmittel: Bauer, Müller, Bäcker, Metzger, Menschen in fernen Ländern. c) Eß- und Kochgeräte: Teller, Tasse, Schüssel, Löffel, Gabel, Messer, Herd, Kochgeräte. — Nach Herausstellung der Einzelstoffe ist festzustellen, was von den einzelnen Stoffen auf den verschiedenen Stufen zu behandeln ist, wobei das Charakteristische

der einzelnen Altersstufen zu berücksichtigen ist. Unterstufe: Sinnliche Wahrnehmung, Spiel. — Mittelstufe: Selbstarbeiten, Zusehen bei der Arbeit Erwachsener. — Oberstufe: Lebenserfahrung, stärkere Denkkraft, direkte Lebensvorbereitung. Beispiel: Das Brot. Unterstufe: Was am Brot wahrzunehmen ist. Brotformen aus Ton. Mittelstufe: Wir machen Teig. — Beim Bäcker. Oberstufe: Wer hilft mit, daß wir jeden Tag Brot essen können.

Die Einzelthemen werden den verschiedenen Stufen angepaßt behandelt. Auf der Mittel- und besonders auf der Oberstufe werden dem Stoff geographische, geschichtliche, kulturkundliche und naturkundliche Belehrungen angeschlossen. Dieser Gesamtstoff heißt „Lebenskunde" und ist im Anschauungsunterricht durch die ganze Schulzeit Mittelpunkt und Ausgangspunkt für alle Fächer. Die Fächer, die mit dem Anschauungsunterricht in Verbindung stehen, werden unterschieden in unentbehrliche Fächer: Sprechen, Werkunterricht, Spiel, Religion; in fast unentbehrliche Fächer: Gartenarbeit, Knabenhandfertigkeit, Mädchenhandarbeit, Hauswirtschaft, und in wünschenswerte Fächer: Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, Turnen. Es gibt genug Menschen, die nicht lesen, schreiben, rechnen können und doch wirtschaftlich und sozial brauchbare Menschen sind."

W. geht vom Menschenleben und von seinen Erscheinungen aus und stellt das Kind mit seinen Bedürfnissen ins Verhältnis zu denselben, und zwar unter Berücksichtigung der jeweiligen Entwicklungsstufe. Daraus leitet er dann die einzelnen Stoffeinheiten für die drei Unterrichtsstufen ab. Die Unterscheidung der Fächer in unentbehrliche, fast unentbehrliche und wünschenswerte ist wohl nicht recht glücklich gewählt, ebenso ihre Eingruppierung unter diese Bezeichnungen. Man kann darüber verschiedener Meinung sein. Immerhin aber verdienen seine Anregungen eine gewisse Beachtung, da sie der Idee des Gesamtunterrichts und der Arbeitsschule in zweckmäßiger Weise Rechnung tragen. Außerdem kann man sich aus diesen knappen Darlegungen auch noch kein abgeschlossenes Urteil bilden; man wird erst weitere Veröffentlichungen abwarten müssen, um Stellung dazu nehmen zu können.

Unterrichtsgrundsätze des Hilfsschulunterrichts.

1. Der Unterricht hat nichts vorauszusetzen; er muß vielmehr aufbauend mit den Elementen beginnen, das Triebleben berücksichtigen, sich an alle Sinne wenden und sie zur möglichst ergiebigen Betätigung zu entfalten suchen. Wird der Hilfsschüler im Vorbereitungsunterricht zu dieser Tätigkeit gebracht, dann soll er auf dem Wege des Selbsttuns und Selbstfindens zu elementaren Anschauungen geführt werden.

2. Der Unterricht hat in der Hauptsache für klare Anschauungen zu sorgen; denn nur diese allein sichern eine gedeihliche geistige Entwicklung. Es ist darum die Anschauung nach allen sinnfälligen Momenten hin auszudehnen und vielfach bis zur Handgreiflichkeit zu steigern. Deshalb wird die Anschauung auch viel erleben und viel gestalten lassen.

3. Die unterrichtliche Darbietung soll in möglichst kleinen Gaben erfolgen, angemessen langsam fortschreiten, vorwiegend konkrete Fassung wahren, vielseitige Übung, häufige Anwendung und vertiefende Wiederholung vorsehen unter steter Weckung des Interesses.

4. Die unterrichtliche Verbindung der Lehrgegenstände hat zwecks Erreichung eines einheitlichen Gedankenkreises und Bewußtseins weitgehende Verknüpfung, Angleichung, Verzweigung und Wechselbeziehung zu wahren.

5. Der Grundsatz der Selbstbetätigung und Anwendung des Gelernten auf das praktische Leben soll dauernde Beachtung finden. Das Nützlichkeitsprinzip darf im Hilfsschulunterrichte weitgehende Berücksichtigung finden. Frische Arbeit, fröhliches Tun.

6. Die Art, der Umfang und die Tiefe der Unterrichtsstoffe werden durch die jeweilige Veranlagung der Schüler bestimmt, müssen aber auch entsprechende Rücksicht auf sich zeigende Veranlagungsschwankungen und auf die praktischen Bedürfnisse der Kinder nehmen.

7. Der Unterricht wird endlich mit allen Mitteln bestrebt sein, Erleichterungen des Arbeits- und Lernvorganges herbeizuführen — Herstellung von Hilfsassoziationen (Reihenbildungen, angemessenes Lernzeitmaß, Berücksichtigung der verschiedenen Auffassungstypen, anschauliche Vergegenwärtigung der Lage- und Beziehungsverhältnisse, klare Hervorhebung der Elemente, Heranziehung von geeigneten Hilfs- und Veranschaulichungsmitteln usw.) — und für eine zweckmäßige Durchbildung Sorge zu tragen. Tägliche Übungen. Die Einrichtung und Führung von Unterrichtsniederschriften wird vielfach gute Dienste leisten.[1])

Verteilung der Unterrichtsgegenstände auf die einzelnen Stufen der Hilfsschule. Als normale Gliederung der Hilfsschule ist die sechsstufige Schule (gegebenenfalls mit einer Vorstufe) anzusehen. Die beiden ersten Jahrgänge bilden die Unterstufe = Klasse 6 und 5, die beiden folgenden die Mittelstufe = Klasse 4 und 3 und die beiden letzten die Oberstufe = Klasse 2 und 1.

Es finden sich fast in jeder Hilfsschule einige Schüler, die aus der untersten Klasse nie herauskommen. Sie lernen vielleicht in jedem Jahr etwas hinzu, aber nennenswerte Fortschritte vermögen sie infolge ihres geistigen Tiefstandes nicht zu machen. Es scheint so, als ob die übliche Hilfsschulmethode für sie noch zu hoch wäre. Um jedoch solche Kinder und auch die Schwerschwachsinnigen in der untersten Klasse nicht verkommen zu lassen, hat man an

---

[1]) Zur Erleichterung des Auffassungs- und Lernvorgangs ist zu bemerken, daß Horrix, Düsseldorf, einem Veranschaulichungsprinzip der örtlichen Trennung in der Darstellung und der zeitlichen Trennung beim Sprechen das Wort redet. Er will dies Prinzip namentlich im Rechenunterricht durchgeführt wissen. Im Grunde aber bedeutet seine Forderung weiter nichts, als die Berücksichtigung einer übersichtlichen Gruppierung des Stoffes und eines angemessenen Zeitmaßes zur Verknüpfung von Wort und Sache. Vergl. seine Abhandlung: Die Trennung nach Zeit und Raum, ein Veranschaulichungsprinzip für die Hilfsschule, Z. f. Erf. jgdl. Schw. Bd. 4 Jahrg. 1910.

vielen Orten den Versuch gemacht, sie in geringer Anzahl in besonderen Klassen zu vereinigen (Sammelklassen),[1]) und sie nach besonderer Methode zu behandeln. Von einem Schulunterricht im eigentlichen Sinne des Wortes wird hier nicht recht die Rede sein. Jedenfalls tritt die Aneignung von Schulwissen zurück zugunsten der Entfaltung der schwachen Kräfte nach dem Grundsatz der Selbstbetätigung. Im übrigen soll durch vorbeugende Überwachung und Leitung den Kindern die Möglichkeit zu einem gewissen sozialen Zusammenleben, insbesondere zu einem Hineinleben in spätere Lebensverhältnisse geboten werden. Als Lehrgegenstände, natürlich im Sinne des Gesamtunterrichts, kommen hauptsächlich folgende in Betracht: Anschauungs- und Sprachunterricht, Artikulation, Bewegungsübungen, Spiel, Turnen, verschiedene Sinnesübungen, Fröbelarbeiten in reicher Auswahl und bei günstigen Verhältnissen etwas Lesen, Schreiben, Rechnen und religiöse Belehrungen.[2])

Die Verteilung der Unterrichtsgegenstände auf die einzelnen Stufen mit Berücksichtigung der Stundenzahl ergibt etwa folgende Übersicht:

Unterrichtsgegenstände	Vorstufe	Unterstufe Klasse 6	5	Mittelstufe Klasse 4	3	Oberstufe Klasse 2	1
Religion	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	2	3	3	3
Sach- bzw. Anschauungsunterricht				—	—	—	—
Deutsch				6	6	6	6
Gesang				1	2	2	2
Zeichnen				2	2	2	2
Schreiben				2	2	2	2
Rechnen				4	5	5	5
Heimatkunde				1	1	2	2
Naturkunde				1	1	1	1
Geschichte				1	1	1	1
Lebenskunde				—	—	—	1
Turnen und Spiele				2	2	2	2
Handarbeiten				2	2	2	2
Anzahl der Wochenstunden:	18	18	20	24	27	28	29

[1]) Diese sind mit den sogenannten Vorklassen, wie sie später beschrieben werden sollen, nicht zu verwechseln.

[2]) Raatz bemerkt dazu folgendes: „Nun gibt es noch Bedauernswerte, die auf der tiefsten Bildungsstufe stehen und selbst in der Hilfsschule in der untersten Klasse hängen bleiben würden. Sie bedürfen eigentlich der Anstaltspflege; aber die beklagenswerten Eltern mögen von ihrem Fleisch

4. Die einzelnen Unterrichtsgegenstände.

a) Der Vorbereitungsunterricht der Vorklasse.

Die Vorklasse wird gewissermaßen als eine Art Versuchsklasse zu betrachten sein, da in ihr hauptsächlich entschieden werden soll, ob geistig tiefstehende Kinder noch soweit gebracht werden können, daß sie hilfsschulfähig werden. Ihrer weiteren Aufgabe entsprechend, sollen die Schüler sich allmählich dem Schulleben und den unterrichtlichen Einwirkungen anpassen lernen und zur Betätigung an der Schularbeit geführt werden. Der Unterricht wird bestrebt sein, alle vorhandenen Anlagen im Kinde — und seien sie noch so dürftig — nach Möglichkeit zu entwickeln, ihm geübtere Sinne zu geben, eine ausreichende Herrschaft über seine Glieder zu verschaffen und einen sicheren, wenn auch kleinen Schatz von Vorstellungen zu vermitteln. Besondere Aufmerksamkeit ist der sprachlichen Bildung zu schenken, da sich sehr häufig Sprachmängel verschiedener Art, Sprachlosigkeit usw. bei den Kindern der Vorklasse finden. Hierbei muß der Lehrer mit Umsicht und Sorgfalt vorgehen, da es bei der großen Spracharmut dieser Kinder vor allem gilt, einen sicheren Sprachbau erst zu begründen. Da muß er Steinchen auf Steinchen setzen und ineinander fügen, erst sehr lange und mühsam für das Erdgeschoß der konkreten und dann allmählich für die weiteren Stockwerke der notwendigsten abstrakten Begriffe. Für die Vorklassen besteht eine große Anzahl bezeichnender Hilfsmittel, deren der Lehrer sich vielfach mit Vorteil wird bedienen können. Ebenso besitzen wir eine reichhaltige Literatur dieses Gegenstandes einschließlich besonderer Anleitungen für den Vorbereitungsunterricht.

Über die Daseinsberechtigung der Vorklassen mag man verschiedener Meinung sein. Jedenfalls gibt es aber Orte, die ihre Einrichtung als Bedürfnis anerkennen. Wir besitzen eine Vorklasse seit längerer Zeit. Sie hat sich bisher sehr gut bewährt. Wenn wir sie nicht eingerichtet hätten, dann wäre eine ganze Anzahl von Familien gezwungen, ihre geistig tiefstehenden Kinder der Idiotenanstalt zuzuführen. Jetzt behalten diese Familien ihre Kinder zu Hause, und die Vorklasse sucht sie nach Möglichkeit zu fördern und für den weiteren Hilfsschulunterricht geeignet zu machen.

1. Vorbereitungsunterricht.

Formenbretter. Nach Dir. Nall und Dir. Schwenk. Vorstufe: ein Brett mit drei geometrischen Figuren (Quadrat, Dreieck, Viereck). 1. Brett: 9 geometrische Figuren. 2. Brett: 16 Formen verschiedener Gegenstände. 3. Brett: 15 Formen verschiedener Gegenstände. 4. Brett: Kolorierte Formen verschiedener Gegenstände nebst einer Tabelle mit entsprechend angeordneten Bildern. — Zu beziehen von Dir. Schwenk, Idstein.

---

und Blut nicht lassen. Auch ihnen ist man hochherzig entgegengekommen durch Einrichtung der Sammelklassen. In denselben werden sie planmäßig an Wohlanständigkeit, Höflichkeit, Ordnung, Sauberkeit und für das Haus nutzbringende Beschäftigung gewöhnt."

Formen= und Farbentisch von H. Piper in Berlin=Wittenau. — Formentafel von Piper. — Zu bez. v. Berliner Lehrmittelverlag, Berlin SW. 48, Friedrichstraße 6.

Farbenbretter. Nach Dir. Rall und Dir. Schwenk. 1. Brett: Drei Farben (schwarz, weiß, rot). 2. Brett: Paarweise schwarz, weiß, rot. 3. Brett: Paarweise blau, grün, gelb. 4. Brett: Paarweise sechs verschiedene Farben. — 5. Brett: 12 verschiedene Farben, hell= und dunkelrot, blau usw. 6. Brett: 12 zweifarbige Deckel. — Zu bez. v. Dir. Schwenk, Idstein.

Idsteiner Farbendeckel. Nr. 1 viereckig, Nr. 2 rund. — Zu bez. v. Dir. Schwenk, Idstein.

Formen= und Farbentafeln mit Einlegefiguren von M. Weniger. 1. Formentafel: Großer Kreis, kleiner Kreis, Halbkreis, Oval. 2. Formentafel: Kleines Viereck, großes Viereck, langes Viereck, Viereck auf der Seite stehend, rechtwinkliges Dreieck, spitzes Dreieck. 3. Formentafel: Tisch, Stuhl, Bank, Denkstein, Hausgiebel, Treppe. 4. Formentafel: Krone, Eisernes Kreuz, Stern, Fahne, großes Kreuz. 5. Formentafel: Verschiedene Stäbchen, Schlange, Blumentopf, Pfeilspitze, Schiffsrumpf. 6. Formentafel: Herz, Glocke, Zuckerhut, Luftballon, Eichenblatt, Ei, Birne, Apfel. Die Farbenbretter, drei an der Zahl, sind beiderseitig gefärbt, und zwar: schwarz und weiß, rot und blau, gelb und grün. Zu jeder Formentafel gehören die vorhin aufgeführten Einlegefiguren in vierfacher Anzahl: 1. holzfarben, 2. schwarz und weiß, 3. rot und blau, 4. gelb und grün. — Zu bez. v. Hauptlehrer Weniger, Schwelm i. W.

Farbentafel von Magnus. Eine Farbentafel zur methodischen Erziehung des Farbensinns nebst 72 Farbenkästchen und einem erläuternden Texte. Aufgezogen auf starker Pappe und zusammenlegbar, 87 : 44 cm — Zu bez. v. Verlag Kern, Breslau 1901.

Farbenspiel von Rektor Sengstock in Königsberg i. Pr. Das Spiel besteht aus einem Kasten mit 10 Tafeln und je 12 Einlegefiguren ähnlich den Einlegefiguren von Weniger, nur ist alles stabiler gehalten. — Zu bez. v. Graefe & Unzer in Königsberg i. Pr.

Zur Entwicklung des Farben= und Formensinns können auch farbige Kugelspiele, Mosaikspiele, Legespiele usw. Verwendung finden. — Zu Tagespreisen in zweckmäßiger Auswahl zu bez. v. Koehler, Leipzig.

Idsteiner Unterscheidungskasten. 1. Schubfach: Leicht unterscheidbare Gegenstände, wie Schuhe, Eier, Bleisoldaten usw. 2. Schubfach: Weniger leicht zu unterscheidende Gegenstände, wie Bleistift, Griffel, Federhalter usw. 3. Schubfach: Gegenstände zum Unterscheiden von Formen und Farben. 4. Schubfach: Gegenstände zum Unterscheiden von Eigenschaften (spitz, stumpf, leicht, schwer usw.) 5. Schubfach: Gegenstände zum Unterscheiden von Gehörs=, Geruchs= und Geschmackswahrnehmungen (Pfeife, Klingel, Pfeffer, Essig, Salz, Zucker usw.). — Zu bez. v. Dir. Schwenk, Idstein i. T.

Vieles, was wir für den ersten Unterricht gebrauchen, muß in seinem Ursprung auf Direktor R a l l, Mariaberg, zurückgeführt werden, so z. B. die bekannten und vielfach gebrauchten Farben= und Formenbretter. Wenn diese auch zurzeit die mannigfachste Ausgestaltung erfahren haben, die Idee stammt eben von R a l l, Mariaberg, und ist seine ureigne Schöpfung.

Untersuchungskasten für schwachsinnige Kinder von Prof. Dr. Weygandt. 1. Zur Prüfung optischer Eindrücke einfache Objekte der Umgebung, wie Löffel, Tasse, Körbchen. Bei Messer und Gabel kommt noch dazu der Faktor der Gefährlichkeit und die dadurch bedingte Vorsicht in der Handhabung seitens der Prüflinge. 2. Optische Eindrücke, verbunden mit taktilem Reiz: Bürste, nasses Schwämmchen usw. 3. Nachbildung von Objekten der Umgebung, zunächst in natürlicher Größe: Atrappen von Apfel und Birne, Wurst, künstliche Mäuse und Vögel. 4. Nachbildung von Objekten in verkleinertem Maßstabe: Stuhl, Pferd, Huhn, Soldaten usw. 5. Nachbildung von Objekten der Umgebung in verkleinertem Maßstabe ohne den Faktor

der Farbe: Tiere, Schiffchen usw. 6. Nachbildung von Objekten der Umgebung in verkleinertem Maßstabe unter Verzicht auf plastische Form: Flaches Modell eines Pferdes, Lammes usw. 7. Objekte der Umgebung zum Hantieren: Schloß mit Schlüssel usw. 8. Modelle aus der Umgebung zum Hantieren: Puppe zum Auskleiden usw. 9. Objekte mit akustischen Reizen: Pfeifen, schreiender Frosch, Spieldose, Klingel usw. 10. Objekte zur Prüfung der Geschicklichkeit: Bälle, Kreisel usw. 11. Objekte mit akustischem Reiz zur Prüfung der Geschicklichkeit und Nachahmungsfähigkeit: Kinderklavier. 12. Lebhaftere Sinnesreize können durch Nadelstiche, aufblitzendes Licht usw. festgestellt werden. 13. Bewegliche Objekte: Laufende Maus, beweglicher Käfer, rollende Figuren, flatternder Schmetterling usw. 14. Zur Prüfung affektiver Erregbarkeit dient ein Überraschungskästchen mit herausspringender 2 m langer Schlange, eine beweglich erscheinende, widerwärtige Spinne, dann bunte Glaskugeln, die vor den Augen des Kindes zu zerbrechen sind. 15. Prüfung auf Gewichtstäuschung (sog. Demoorsches Phänomen): Zwei gleichschwere, verschieden große Gegenstände (hier zwei bunte Zylinder) werden von Normalen infolge der Assoziation der Korrelation zwischen Gewicht und Größe falsch geschätzt, indem das kleinere für schwerer gehalten wird, während Kinder unter sechs Jahren sowie Schwachbefähigte unter 15 Jahren und Schwachsinnige jeden Alters dieser Täuschung nicht unterliegen, sondern sie bezeichnen gewöhnlich das kleinere Gewicht als leichter oder auch beide als gleich schwer. 16. Zur Prüfung der Fähigkeit zum alltäglichen Gebrauch der Hände dienen die Modelle zum Zuknöpfen und zum Schuheschnüren. 17. Zur Prüfung der Geschicklichkeit des Auges und der Hände dienen einfache Spiel- und Baukästen. 18. Zur Prüfung der zeichnerischen und plastischen Fähigkeiten sind Plastilinmodellierkasten und Buntstifte bestimmt. 19. Zur Prüfung des optischen Erkennens dienen schließlich Bilder mannigfacher Art, und zwar: Farbige Bilder einfacher und komplizierter Art, schwarzweiße Bilder und Silhouetten. — Zu bez. v. J. Müller, Charlottenburg, Spandauer Straße 10 a.

Pädagogischer Kaufladen. Dieses Hilfsmittel hat die Gestalt eines kleinen Kaufladens und dient gleichzeitig auch als Stoffsammlung. Was in den Schulen gewöhnlich nur in mehr oder minder guten Abbildungen vorhanden ist, nämlich die Darstellung der verschiedenen Materialien, Münzsorten, der Maße und Gewichte, das ist hier in Wirklichkeit sehen, das bekommt der Schüler in die Hand, damit muß er operieren. Er wird angeleitet, eine bestimmte Summe Geldes zu zählen, eine ihm vorgeschriebene Anzahl von Gewichtsmengen zusammenzustellen, verschiedene Materialien, wie sie in der Haushaltung nötig sind: Kaffee, Zucker, Salz, Mehl, Reis usw. in Wirklichkeit nach einem vorgesagten Quantum zu wägen. Flüssigkeiten in Litern und Teillitern abzumessen, endlich verschiedene Stoffe: Leinwand, Tuch, Band usw. in Metern und Zentimetern anzugeben. Das gibt dann eine richtige Begriffsentwicklung, um so mehr, da mehrere Sinne zugleich sich an die Auffassung der Gegenstände beteiligen. Ist dies im einzelnen bis zur Fertigkeit geübt, so beginnt das Kaufen und Verkaufen, die Bestimmung des Wertes abgemessener und abgewogener Mengen in Geld, das Geldwechseln und das Herausgeben, wie es das tägliche Leben verlangt. — Zu bez. v. Dir. Herberich in Gemünden a. M.

Im Vorbereitungsunterricht sind auch Materialien zum Sortieren, Perlenreihen, Stäbchenlegen, Flechten, Falten, Bauen, Formen, Modellieren usw. erforderlich.[1]) — Nach den Verzeichnissen von Koehler oder Volckmar in Leipzig auszuwählen.

---

[1]) Die Formenbretter, Formentafeln, Farbentafeln, der Unterscheidungskasten usw. dienen zur Weckung und Entwicklung des Formen- und Farbensinnes, des Unterscheidungsvermögens und des Betätigungstriebes.

Literaturnachweis.

Barthold, Der erste vorbereitende Unterricht für Schwach- und Blödsinnige. 4. Aufl. Breslau 1895, Verlag von F. Hirt. — Bartsch, Meine Vorstufe. Hilfssch. 1920, 9. — Chotzen, Die intellektuelle Entwicklung beim Schwachsinn. Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild, S. 277 ff. Halle a. S. 1914, Marhold. — Gürtler, Triebgemäßer Erlebnisunterricht. Ein Beitrag zur Praxis der Heilpädagogik und der Arbeitsschule. Halle a. S. 1921, Marhold. — Hauschild, Die Entwicklung des Formen- und Farbensinns in der Hilfsschule. Hilfssch. 1921, 8. — Krenberger, Das Unterrichtsziel bei Schwachsinnigen und der Unterrichtsstoff in der Vorschule. Eos 1906, 3. — Nitzsche, Praxis der Vorschule. Artikel im Enz. Hdbch. Halle a. S. 1911, Marhold. — Panse, Die Vorklassen der Hilfsschule. Hilfssch. 1910, 5. — Schmidt, Sonderaufgaben der Vorklassen. Hilfssch. 1917, 1. — Schwinge, Breslauer Vorklassen. Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild, S. 279 ff. Halle a. S. 1911, Marhold. — Stötzner, Schulen für schwachbefähigte Kinder. Leipzig und Heidelberg 1864, Verlag von Winter. — Wehle, Vorübungen zum Schreib-Lese-Unterricht für schwachsinnige Kinder. Braunschweig 1897, Verlag von Wollermann.

Außerdem sind noch einige Schriften zu nennen, in denen sich ebenfalls Hinweise auf den Vorbereitungsunterricht befinden.

Bruns und Fimmen, Hilfsschulkunde. Oldenburg 1912, Verlag von Schulze, Hofbuchhandlung. — Frenzel, Handbuch des Hilfsschulwissens. Halle a. S. 1918, Marhold. — Heller, Grundriß der Heilpädagogik. Leipzig 1912. — Herberich, Methodik des Schwachsinnigenunterrichts. Donauwörth 1910, Verlag von Auer. — Horrix, Wegweiser durch den Lehrstoff der Hilfsschule. Breslau 1914, Verlag von F. Hirt. — Murtfeld, Grundlagen und Stoffe für Hilfsschullehrpläne. Frankfurt a. M. 1914, Verlag von Diesterweg. — Raatz, Dein Sorgenkind. Halle a. S. 1921, Marhold. — Schulze, Die Berufsbildung des Hilfsschullehrers. Halle a. S. 1917, Verlag von Schroedel. — Seguin, Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode. Deutsche Ausgabe von Krenberger. Wien 1912, Verlag von Graeser & Cie.

2. Kindergartenbeschäftigungen.

Die Kindergartenbeschäftigungen greifen zum Teil noch in den Vorbereitungsunterricht hinein, zum Teil aber treten sie als selbständiges Unterrichtsfach auf. Die verschiedenen Zweige der Kindergartenbeschäftigungen eignen sich sehr gut für den Vorbereitungsunterricht, es mögen deshalb auch deren Hilfsmittel Erwähnung finden.

1. Dargé, Flechtapparat. Der Apparat eignet sich zur Veranschaulichung des Fröbelschen gebundenen Flechtens. Jeder einzelne Streifen eines beliebigen Musters läßt sich vom Lehrer oder einem Kinde vor den Augen der ganzen Klasse sehr leicht einziehen, so daß weitgehende Veranschaulichung geboten wird.

Dargé, Faltblatt. An demselben lassen sich in verschiedenartigster Weise die verschiedenen Tätigkeiten des Faltunterrichtes veranschaulichen.

Dargé, Webevorrichtung. Durch diesen Apparat können Webereien in Breite von 40 cm und in jeder beliebigen Länge angefertigt werden. Die Anleitung bietet die nötigen Fingerzeige zur Handhabung des Apparates. — Zu bez. v. d. Handarbeitslehrerin Frau Dargé in Magdeburg.

Flechtapparat von Irrgang, Hilfsschullehrer in Kattowitz i. Oberschl.

Fröbelhilfe von Hilfsschullehrer Meyer in Wandsbek. Die Fröbelhilfe erweist sich zweckmäßig zur Unterstützung des Mosaikunterrichts und zur Bildung des Farben- und Formensinns. Die Veranschaulichung, namentlich das Entstehen der Figuren, erfolgt an der Hand des Apparates sehr deutlich. — Zu bez. v. Hilfsschullehrer Meyer in Wandsbek.

Colla, Klebebilder aus Buntpapier. Ein Beitrag zur Pflege der Kunst im Leben des Kindes. Von Hecht, Hauptlehrer der Hilfsschule in Pforzheim. 4 Mappen mit je 10 buntfarbigen Tafeln. — Zu bez. v. Verlag von Gustav Weise in Stuttgart.

Kochs Formbogen. 5 Serien zu je 10 verschiedenen Bogen. — Zu bez. v. Verlag der Jugendblätter, C. Schnell in München.

Teubners Künstler-Modellierbogen. Etwa 50 Modelle, die verschiedensten Schwierigkeitsgrade berücksichtigend.

Giese, Flechtmuster für Schule und Haus. Heft 1 bis 4. — Zu bez. v. Rektor Giese in Magdeburg.

Schulze, Legestäbchen und Legebogen. — Zu bez. v. Hauptlehrer Schulze in Kückenmühle bei Stettin.

Soennecken, Fröbelgabe 27 mit Begleitwort von Lessenich. — Zu bez. v. F. Soennecken in Bonn.

Literaturnachweis.

Barth und Niederley, Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch. Bielefeld 1914, Verlag von Velhagen & Klasing. — Böttner und Böhl, Fröhlicher Unterricht. Leipzig 1910, Verlag von Brandstetter. — Hipp und Schmidt, Unsere Kleinen. Straßburg i. Els. 1898, Verlag der Verlagsanstalt der Straßburger Druckerei. — Köhler, Praxis des Kindergartens. 4. Aufl. Weimar 1907, Verlag von Böhlaus Nachfolger. — Schreibers Anleitung zum Formen in Ton und Plastilina. Drei stufenweise fortschreitende Hefte. Eßlingen 1912, Verlag von Schreiber. — Vorwerk, Das Stäbchenlegen. Halle a. S. 1912, Verlag von Keferstein.

3. Sprechunterricht.

Artikulationsspiegel von Lüssenhop. Der vorsprechende Lehrer und das nachsprechende Kind schauen bei den Artikulationsübungen zugleich in den Spiegel hinein. Dadurch wird das Kind in den Stand gesetzt, die Tätigkeit seiner Sprechwerkzeuge mit der des Lehrers in Einklang zu bringen. Es lernt dabei die Sprechbewegungen nach dem Vorbilde des Lehrers oder auch eines Kindes, das gut spricht, richtig ausführen. Zu bez. v. Taubstummenlehrer Lüssenhop in Stade. — Diesen Spiegel kann man sich durch Zusammenstellen von zwei Spiegeln, die man durch Scharniere verbindet, selbst herstellen.

Kollenk, Neue Anschauungstafeln zur Lautbildung. — Zu bez. v. Lehrer Kollenk in Geringswalde i. Sa. Die Bilder sind im Querschnitt gehalten und geben in deutlichen Zügen die Organstellungen der Lautbildung übersichtlich an.

Rausch, Lauttafeln zum Gebrauch beim deutschen und fremdsprachlichen Unterricht nach phonetischen Grundsätzen usw., 20 Tafeln. Die Mundöffner, 9 Tafeln. — Derselbe, Lauttafeln für den Sprachunterricht. Kleine Handausgabe, enthaltend 26 Lautkarten. Marburg 1911, Verlag von M. Elwert in Marburg. — Derselbe, Lautpostkarten. 5 Karten in Umschlag mit Begleitwort. Derselbe Verlag.

Rein, Anschauungstafel zur Lautlehre.

Lehmensieck, 11 Bunttafeln für richtige Aussprache im Lesen, Sprechen und Singen. Zu bez. v. Köhler oder Volckmar in Leipzig.

Lessenich, Anschauungsbild für den Artikulationsunterricht. Zehnfarbendruck. Größe 92 : 120 cm. Auf Leinwand mit Leisten. Verlag von Soennecken, Bonn.

Rehs und Witt, 32 doppelseitige Lauteinprägungstafeln. Verlag von Teubner, Leipzig.

Literaturnachweis.

1. Speziell für die Zwecke der Heilpädagogik.

Biskupsky, Der Artikulationsunterricht in der Hilfsschule. Posener

Lehrerztg. 1909, 49. — Bergmann, Beiträge zur Untersuchung der sprachlichen Entwicklung des Kindes. Z. f. päd. Psych. u. exp. Päd. 1919, H. 5 bis 8. — Carrie, Sonderklassen für sprachkranke Schulkinder. Langensalza 1916, Verlag Beyer & Söhne. — Ders., Statistische Erhebungen über sprachgebrechliche Kinder in den Hamburger Volksschulen. Z. f. päd. Psych. u. exp. Päd. 1919 H. 1-2. — Ettmayr, Ein Jahr Sprachentwicklung eines Hilfsschülers. Z. f. exp. Päd. 1910, 1. — Fischer, Sprachpsychologische Untersuchungsmethoden im Dienst von Erziehung und Unterricht. Z. f. päd. Psych. u. exp. Päd. 1919 H. 9 bis 11. — Frenzel, Der Artikulationsunterricht bei geistesschwachen Kindern. Z. f. Beh. Schw. 1899. — Ders., Der Sprachunterricht sprachloser Geistesschwacher. Z. f. Beh. Schw. 1897. — Ders., Veröffentlichungen über Sprache, Sprachstörungen und Sprachunterricht bei geistesschwachen Kindern. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilkunde, Berlin 1907. — Ders., Die sprachliche Bildung Schwachsinniger. 4. Teil des Handbuchs des Hilfsschulwissens. Halle a. S. 19_0, Marhold. — Fuchs, Gesichtspunkte zur sprachlichen Behandlung Schwachsinniger. Z. f. Beh. Schw. 1907, 11. — Ders., Die Sprechtätigkeit im Dienste der Erziehung und Gesundheitspflege. Leipzig 1914, Verlag von Kögler. — A. Gutzmann, Die Gesundheitspflege der Sprache. Breslau 1895, Verlag von F. Hirt. — Ders., Zur Untersuchung der Sprache schwachsinniger Kinder. Z. f. Erf. jgdl. Schw. 1906, 1. — Horrix, Vom Artikulationsunterricht in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1906, 1. — Ders., Wegweiser durch den Lehrstoff der Hilfsschule. Breslau 1914, Verlag von Hirt. — Ders., Ratgeber beim ersten Sprech- und Leseunterricht. Düsseldorf 1919, Verlag von Schwann. — Kölle, Der Sprechunterricht bei geistig zurückgebliebenen Kindern. Zürich 1896, Verlag von Müller. — Legel, Die Sprache und ihre Störungen mit besonderer Berücksichtigung der Sprachstörungen geistig Zurückgebliebener. Potsdam 1905, Verlag von Stein. — Lehm, Stoffsammlung zum Sprechunterricht auf der Vor- bzw. Unterstufe der Hilfsschule. Langensalza 1914, Beyer. — Liebmann, Vorlesungen über Sprachstörungen. 7 Hefte. Berlin, Coblentz. — Ders., Sprachstörungen geistig zurückgebliebener Kinder. Berlin 1902, Verlag von Reuther & Reichard. — Loeper, Über den Artikulationsunterricht. Z. f. Kindf. Bd. 2, 108. — Nickel, Zur Hygiene des Artikulationsunterrichts in der Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 6, 6. — Ders., Der Artikulationsunterricht in der Hilfsschule. Hilfssch. 1914, 2. — Ders., Die menschliche Stimme, ihre Entwicklung beim Kinde, ihre Gebrechen und deren Heilung. Leipzig 1919, Verlag von Teubner. — Ders., Das Sprachheilwesen in den Berliner Volksschulen. Hilfssch. 1921, 3. — Piper, Der kleine Sprachmeister. Berlin, Verlag von Karl Siegismund. — Ders., Die Heilung von Sprachgebrechen bei schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilk. 1892. — Ders., Die Sprachgebrechen bei idiotischen Kindern und ihre Heilung. Z. f. Beh. Schw. 1893, 5. — Ders., Wie können wir die sprachlosen schwachsinnigen Kinder zum Sprechen bringen? Z. f. Beh. Schw. 1898, 7-8. — Reinfelder, Der Artikulationsunterricht in der Hilfsschule. Berlin 1905, Verlag von Oehmigke. — Rothe, Sonderelementarklasse für sprachkranke Kinder. München 1913, Verlag von Seybold. — Ruschke, Die Sprachgebrechen der Zöglinge in einer Hilfsschulgrundklasse. Aus der Schule — für die Schule 1907, 4. — Schubeck, Die Lautentwicklung in der Elementarklasse der Volksschule. München, Verlag von C. Gerber. — Straßerjahn, Der erste Sprechunterricht (Artikulationsunterricht) bei Geistesschwachen. Langensalza, Beyer. — Ders., Der erste Sprechunterricht in der Hilfsschule. Ber. über den 2. Verb. d. H. D. Halle, Marhold. — Weniger, Nicht geistig, sondern nur sprachlich zurückgebliebene Kinder. Gera 1894, Verlag von Bauch. — Ders., Die Sprachstörungen bei geistig zurückgebliebenen Kindern und ihre methodische Behandlung. Z. f. Beh. Schw. 1890, 1-2. — Winckler, Die Behandlung

von Sprachgebrechen in der Hilfsschule. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilk. 1905.

2. Größere Werke über Sprachstörungen.

Fröschels, Lehrbuch der Sprachheilkunde für Ärzte, Pädagogen und Studierende. Leipzig und Wien 1913, Verlag von Deuticke. — Gutzmann, Sprachheilkunde. Vorlesungen über die Störungen der Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Therapie. Berlin 1912, Verlag von Fischers med. Buchhandlung. — Kußmaul, Die Störungen der Sprache. Leipzig 1910, Verlag von Vogel.

3. Literatur über die Sprache des Kindes.

Ament, Die Entwicklung von Denken und Sprechen beim Kinde. Leipzig 1899, Verlag von Wunderlich. — Ders., Fortschritte der Kinderseelenkunde. Leipzig 1906, Verlag von Engelmann. — Ders., Sprachgeschichte des Kindes in natürlichen Sprachstufen dargestellt. Bamberg 1921. — Bäumer und Droescher, Von der Kindesseele. Leipzig 1906, Verlag von Voigtländer. — Compayré, Die Entwicklung der Kindesseele. Altenburg 1900, Verlag von Bonde. — Fröschels, Kindersprache und Aphasie. Berlin 1918. — Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Leipzig 1894, Verlag von J. Weber. — Lindner, Aus dem Naturgarten der Kindersprache. Die ersten vier Lebensjahre. Leipzig 1898, Verlag von Grieben. — Maas, Die Sprache des Kindes und ihre Störungen. Würzburg 1909, Verlag von Kabitzsch. — Meumann, Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. Leipzig 1902, Verlag von Engelmann. — Oltuschewsky, Die Entwicklung der Sprache beim Kinde und das Verhältnis derselben zu seiner Intelligenz. Berlin 1896, Verlag von Fischers med. Buchhandlung. — Preyer, Die Seele des Kindes. 8. Aufl. Leipzig 1912, Verlag von Grieben. — Reumuth, Die logische Beschaffenheit der kindlichen Sprachanfänge. Leipzig 1919. — Rzesnitzek, Zur Frage der psychischen Entwicklung der Kindersprache. Breslau 1899, Verlag von Aderholz. — Schädel, Das Sprechenlernen unserer Kinder. Leipzig 1905, Verlag von Brandstetter. — Scharr, Die Pflege der Muttersprache in Haus und Schule. Magdeburg 1907. — Sikorsky, Die Seele des Kindes nebst kurzem Grundriß der weiteren psychischen Evolution. Leipzig 1902, Verlag von Barth. — Stern, Die Kindersprache. Leipzig 1907, Verlag von Barth.

4. Literatur zur Lehre vom Stottern.

Die didaktische Methode. A. Gutzmann, Das Stottern und seine gründliche Beseitigung. Berlin 1910, Verlag von Staude. — H. Gutzmann, Das Stottern. Eine Monographie. Frankfurt a. M. 1898, Verlag von J. Rosenheim. — Godtfring, Praktische Anleitung zur Beseitigung des Stotterns und zur Kräftigung der Sprechstimme. Leipzig 1906, Verlag von Dürr. — Scharr, Die Behandlung Stotternder. Hannover 1907, Verlag der Norddeutschen Verlagsanstalt. — Übungsbücher nach dieser Methode für den Gebrauch in Sprachheilkursen: A. Gutzmann, Übungsbuch für stotternde Kinder. Berlin 1911, Verlag von Staude. — Fröschels und Mülleutner, Hilfsbuch für die Behandlung von Sprachstörungen. Wien 1916, Verlag von Perles. — Korony, Übungsbuch für stotternde Schulkinder nach der Methode L. Berquands. Wien 1919, Verlag des k. k. Schulbücherverlags. — Scharr, Praktisches Übungsbuch für Stotternde. Hannover 1907, Verlag der Noddeutschen Verlagsanstalt. — Thiel, Übungstafel für Stotterer. 59 : 77 cm. Verlag von F. Hirt in Breslau. — Die psychologische Methode. Aronsohn, Der psychologische Ursprung des Stotterns. Halle a. S. 1915, Marhold. — Liebmann, Stotternde Kinder. Berlin 1912, Verlag von Reuther & Reichard. — Ders., Die psychische Behandlung von Sprachstörungen. Berlin 1915, Verlag von Coblentz. — Denhardt, Das Stottern

eine Psychose. Leipzig 1890, Verlag von Keil. — Netkatschew, Eine neue psychologische Behandlungsmethode des Stotterns. Moskau 1909, Verlag von Alex. Lang. — Die Behandlung nach gesangsmethodischen Grundsätzen. Elders, Heilung des Stotterns nach gesanglichen Grundsätzen. Leipzig 1910, Verlag von Merseburger. — Die Methode der Autosuggestion. Lenz, Das Stottern mit besonderer Berücksichtigung der Suggestivtherapie. Berlin 1905, Druck von Wohlthat, Urbanstr. 81. — Schernius, Meine Selbstbehandlung von 18 jährigen Sprachstörungen. Berlin 1910, Modern. päd. u. psycholog. Verlag. — Die hypnotische Methode. Laubi, Die Anwendung der Hynose in der Therapie des Stotterns. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilk. 1893, 2. Verlag von Fischers med. Buchhandlung. Vertreter Lehrer Engel in Bonn. — Die Behandlung nach der Psychoanalyse. Frank, Die Psychoanalyse. München 1910, Verlag von Reinhardt. — Laubi, Ein Fall von Psychoanalyse bei einem erwachsenen Stotterer. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilk. 1911. — Pfister, Die psychoanalytische Methode. Leipzig 1913, Verlag von Klinkhardt.[1])

b) Der Anschauungs- (Sach-) Unterricht.

Die Psychologie lehrt, daß das gesamte geistige Leben sich zunächst nur auf dem Boden sachlicher Anschauungen entwickelt. Diese geben die Grundlage und die Rohstoffe her, aus denen alle geistigen Gebilde ihre Nahrung und Anregung ziehen. Die geistige Entwicklung des Menschen vollzieht sich zunächst vorwiegend in der Richtung von der Anschauung in die Sprache hinein und setzt sich sodann durch Vermittlung der Sprache mit Unterstützung der Anschauung fort. Die Gewinnung von Anschauungen setzt eine doppelte Tätigkeit voraus, nämlich die der Sinne und die des Geistes. Wie steht es nun damit bei unseren Schülern? — Sie sehen, hören und empfinden zwar auch, doch bleiben ihre Sinnestätigkeiten meist nur unvollkommen, führen deshalb nicht zu deutlichen, lebensvollen Vorstellungen, die infolgedessen keine sichere Grundlage für geistige Gebilde abgeben können. Das Vorstellungs-, Gefühls- und Willensleben wird wohl auch sonst in beschränkter Weise angeregt, aber die Anreize erweisen sich in der Regel so matt, daß sie keine maß- und richtunggebenden Eindrücke für ein gedeihliches geistiges Wachsen und Werden bieten. Soll dieses aber erreicht werden, dann muß ein Unterrichtsgegenstand zur Behandlung gebracht und folgerichtig durchgeführt werden, der alle jene Mängel zu beheben vermag. Diesen Unterrichtsgegenstand gewinnen wir in dem Anschauungs-(Sach-)Unterricht der Hilfsschule. Wegen seiner großen Bedeutung wird er die erste Stelle im gesamten Unterrichte einnehmen und die Grundlage sowie den Mittelpunkt aller unterrichtlichen Maßnahmen bilden — also als Fach und Prinzip betrieben werden müssen. Als Prinzip wird er alle Unterrichtsgegenstände durchdringen, so daß deren Ergebnisse auf dem Boden der Anschauung gewonnen

---

[1]) Über die verschiedenen Behandlungsmethoden, die hier benannt sind, verbreitet sich der vierte Teil des Handbuchs.

werden und in ihrer Anwendung auf das Leben der Schüler wieder zur Anschauung zurückführen. Als Fach hat der Anschauungsunterricht verschiedene Aufgaben zu erfüllen, von denen die erste in der Schärfung der Sinnestätigkeiten und der damit in Verbindung stehenden Entwicklung der geistigen Kräfte der Schüler bestehen wird. Ferner hat er Anschauungen zu klären, zu befestigen und neue zu schaffen.[1]) Und endlich wird er Kenntnisse erschließen und die Sprach- und Denkfähigkeit der Schüler fördern helfen, damit sie die Fähigkeit erlangen, einfache Urteile und Schlüsse möglichst selbständig zu bilden. Die Erreichung dieses Zieles ist durchaus nötig, weil auch die Hilfsschüler gezwungen sind, im späteren Leben vielfach selbständig zu handeln.

Für den Anschauungsunterricht ergeben sich folgende Stufen:

1. Die vorbereitende Stufe. Anregung, Erschließung und Schärfung der Sinnestätigkeiten zur Gewinnung von elementaren Anschauungen. (Vergl. den Vorbereitungsunterricht in der Vorklasse.)

2. Die grundlegende Stufe. Der Anschauungsunterricht knüpft an die Erfahrungen und Interessen der Schüler an, vermittelt ihnen klare und deutliche Anschauungen und legt den Grund zu einer verständigen elementaren Ausdrucksweise. (Elementarer Sachunterricht — freie Stoffsammlung.)

3. Die beschreibende Stufe. Der Anschauungsunterricht zieht einzelne wichtige Anschauungsgegenstände heran, behandelt sie etwas umfassender und gruppiert sich um diese, so daß in beschreibender Weise kleine Sprachganze gewonnen werden. (Ergänzender Sach- und Sprachunterricht.)

4. Die erweiternde Stufe. Durch Erweiterung der Anschauungskreise wird der Anschauungsunterricht heimatkundlicher Unterricht. Er vereinigt später noch Beobachtungen und Belehrungen über Naturwesen, Naturvorgänge, sowie über Handlungen der Menschen, über verschiedene Ereignisse, Einrichtungen usw. und wird dadurch zum naturkundlichen, geschichtlichen und lebenskundlichen Umgebungsunterricht. Die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler soll dadurch wesentlich erweitert werden. Als geeignete Ausdrucksmittel kommen Formen, Ausschneiden, Stäbchenlegen, Malen, Singen, Spielen,

---

[1]) Langermann bezeichnet in seinem „Erziehungsstaat" das Sammeln neuer Anschauungen mit dem Ausdruck „Bilderfangen". Er versteht darunter das bewußte Sammeln von Vorstellungen bei einem Unterrichtsgang. Das Reproduzieren der aufgefaßten Vorstellungen erfolgt in der Reihenfolge des Verlaufs der beobachteten Gegenstände und Tatsachen Die in der Umgebung oder der Heimat gefangenen Bilder werden durch folgende Tätigkeiten zum Ausdruck gebracht: Herausmalen, Herausformen, Herauszeichnen, Herausarbeiten, Heraussprechen und Herausspielen.

Dramatisieren und Handarbeiten in Betracht. Hilfsmittel wie Sandkasten, Modelle, Bilder und schriftliche Darstellungen dürfen nicht als Ausgangspunkte der unterrichtlichen Besprechungen dienen, sondern sind nur zur Belebung, Vertiefung und Ergänzung des Stoffes heranzuziehen.

Für die Anordnung und Auswahl des Stoffes mögen nach dem Vorschlage Rössels in seiner beachtenswerten Schrift: „Richtlinien für die Stoffauswahl im Unterricht schwachsinniger Kinder“, folgende Grundsätze Beachtung finden:

„1. Das zugrundezulegende Vorstellungsmaterial ist so weit wie irgend möglich durch Umgang mit den Dingen und durch ausgedehnte praktische Betätigung zu erwerben.

2. Der Unterrichtsstoff muß sich aus der Heimat ergeben und — besonders bei Gesinnungsstoffen, Gedichten, Erzählungen usw. — in sie lokalisiert werden.

3. Der Unterrichtsstoff muß ein zusammenhängendes, lebensfrisches Ganzes vorstellen, in dem die Kinder selbst viel handelnd auftreten können und der klare und starke Handlungen in sich birgt.“

Besondere Berücksichtigung wird demnach der Handlungsreichtum der Sachstoffe finden müssen. Als Stoffgruppen kommen folgende in Betracht:

1. Kindliches Spiel und kindliche Beschäftigung.
2. Unsere Schulstube und unsere Schule.
3. Vater und Mutter, Geschwister und Elternhaus.
4. Die Straße.
5. Unsere Stadt.
6. Unser Schulgarten.
7. Das Feld.
8. Die Wiese.
9. Der Wald.
10. Das Dorf.
11. Von den Jahreszeiten.
12. Von unseren Mitmenschen.
13. Von unserer Heimat.
14. Unsere Tiere.

Bei den Anschauungsübungen ist folgender Gang zu beachten. Der Lehrer veranlaßt die Schüler, sich über ihre Wahrnehmungen mit eigenen Worten zu äußern. Dabei nimmt er gern alles an, was sie bringen. Um sie jedoch nicht mundtot zu machen, läßt er sie reden, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist. Etwaige Sprachfehler werden nicht sofort verbessert, sondern erst dann, wenn die kindliche Mitteilung beendet ist. Wird auf diese Weise ein Stoff durch die Mitarbeit der Schüler herbeigeschafft, dann geschieht das Ordnen und Vertiefen der Vorstellungen. Daran schließt sich das Vergleichen und Verknüpfen mit früheren Wahrnehmungen sowie das Gewinnen neuer Begriffe an. Bei dieser Gelegenheit wird auch eine Sichtung und Klärung des Stoffes vorgenommen. Darauf erfolgt die Ausbeutung des Gewonnenen für die Bildung intellektueller und ethischer Begriffe,

wenn angängig mit Heranziehung und Einprägung passender Sprüchlein oder Verschen. Das nächste Ziel ist die Übung in der sprachlichen Richtigkeit und möglichst zusammenfassender Wiedergabe. Zuletzt erfolgt das Darstellen durch Zeichnen, Modellieren, Formen, Stäbchenlegen, Dramatisieren usw., und wenn die Schüler genügend gefördert sind, durch schriftliche Aufzeichnungen. Wo es angebracht ist, können entsprechende Betätigungen auch schon früher zur Anwendung kommen.

Lernmittel. Die meisten Lernmittel für den Anschauungsunterricht werden beim Kinde und in seiner unmittelbaren und weiteren Umgebung zu suchen sein. Im übrigen können folgende Gegenstände, Modelle, Sammlungen, Abbildungen gute Dienste leisten: Puppenstube, Anschauungsuhr, verschiedene Ackergeräte im Modell, desgleichen Hausgeräte, eine Sammlung von Spielwaren, desgleichen von Naturprodukten, verschiedene Verkehrsmittel im Modell, Tiere aus Holz oder Hartpapier, der Sandkasten usw.

1. Gegenstände.

Sammlung von 51 Stück Sachen aus Papiermaché, weiß lackiert: Zwei Äpfel, Kirsche, Semmel, Nest, drei Birnen, Pflaume, Rübe, drei Pilze, Zigarre, Brezel, Körbchen, Kartoffel, Glocke, Zitrone, vier Tafeln Unzialbuchstaben, Nagel, zwei Kähne, zwei Dachziegel, Apfelsine, Aprikose, Brot, Gurke, Ofen, Erbse, Bohne, zwei Wallnüsse, Pistill der Tulpe, Steinpilz, Geige, Helm, Horn, Pantoffel, Stiefelknecht, Zwiebel, Käse, Möhre, Schlüssel, Pfirsich.

20 Stück Spielwaren: Schüssel, Napf, Ring, Eimer, Waschbecken rund, Blumentopf, zwei Leitern, Rad, Krug, Tasse, Waschbecken oval, Kaffeemühle, Hobel, Kaffeekanne, Gießkanne, Leuchter, Trompete, Kreisel, Schiebebock.

32 Stück Spielwaren: Scheibe, Kasten in Würfelform, drei- und vierseitiger Tisch, Treppe, Bank, Stuhl, Säulentisch, Hantel, Tonne, Nähkasten, Uhrkasten, Fensterkreuz, Küchenschrank, Eckschrank, Kegel, Denkmal, Zelt in Pyramidenform, Zelt in Kegelform, Kirche mit Turm, Zuckerhut, Gehöft mit Wohnhaus, Stall, Scheune, Brunnenhaus, Hundehaus, zwei Zäune, ovale Platte.

Sammlung von zwölf verschiedenen Muscheln.

Zwölf Stück Spielwaren: drei Gewichte, Litermaß, Trichter, Kette, amerikanische Nuß, Kugelknopf, Tischchen, Korb in Walzenform, Korb in Pyramidenform, Bienenkorb.

Hausgerät, Werkzeug und Waffen. Hammer, Zange, Säbel, Spieß, Schild, Panzer, Bogen und Pfeil, Schleuder, Gewehr, Axt.

Verkehrsmittel. Modell eines Segelschiffes, Modell eines Dampfschiffes, Modell einer Lokomotive, Modell eines Eisenbahnzuges, Modell einer Straßenbahn.

Ackerbaugerätschaften, neuer Satz in zweckentsprechender Größe in Kiste: Wendepflug, gewöhnlicher Pflug mit Wagen, Egge, Walze, Furchenwalze, Heuerntewagen, Dreschflegel, Rechen, Sense, Sichel, Schaufeln, Heugabel. Mittlere Ausgabe. Derselbe Inhalt etwas kleiner. Die Modelle sind genau den wirklichen Gerätschaften entsprechend gearbeitet, also nicht mit Spielzeug zu verwechseln.

Anschauungs- und Unterrichtsuhr. Auf Holz, mit Stunden- und Minutenzeiger nebst Räderwerk aus Metall.

Sandmodellierkasten. Löfflers Sandkasten. Größe 100 : 100 cm, mit Handhaben, innen mit Zinkblech ausgeschlagen.

Sämtliche Sachen sind von Koehler oder Volckmar, Leipzig, zu beziehen.

2. Allgemeine Anschauungsbilder.

Zur Einführung der Schwachsinnigen in das Verständnis von Bildern werden gute Dienste leisten: Der Idsteiner Unterscheidungskasten. Bildersammlung für Taubstumme von Hill (Verlag von Merseburger in Leipzig). Bohnys neues Bilderbuch (Verlag von Schreiber in Eßlingen). Der Bildersaal für den Sprachunterricht von Orell Füssli in Zürich. Heft 1, 4 und 7. Schreibers erster Anschauungsunterricht für die Jugend. 27 Bildertafeln in Farbendruck mit etwa 300 Abbildungen. Auf Pappe mit Ösen. Hirt, Anschauungsbilder: Die Jahreszeiten. Bildgröße 131 : 100 cm. Verlag von Hirt in Breslau. — Hölzel, Wandbilder für den Anschauungsunterricht: Die Jahreszeiten. Bildgröße 140 : 95 cm. Verlag von Hözel in Wien. — Kafemann, Anschauungsbilder: Die Jahreszeiten. Bildgröße 158 : 100 cm. Verlag von Kafemann in Danzig. — Schwannsche Heimatbilder für den Anschauungsunterricht. Acht farbige Künstler-Steinzeichnungen. Bildgröße 120 : 80 cm. Gruppe A Stadt, Gruppe B Land. Jede Gruppe auf Leinwand mit Stäben. Verlag von Schwann in Düsseldorf. — Straßburger Bilder für den Anschauungsunterricht: Die Jahreszeiten. Bildgröße 147 : 97 cm. Verlag von der Straßburger Druckerei und Verlagsanstalt.

3. Bilder zu Erzählungen, Tierfabeln und Märchen.

Bilder mit beweglichen Figuren, um Kindern mit Assoziationsdefekten Handlungen in Erzählungen anschaulich näher zu bringen. DRGM. Nr. 253 346. — Von Taubstummenlehrer Lorenz Cassimir in Würzburg. Zu beziehen vom Verfasser. Folgende Erzählungen sind veranschaulicht: Der Knabe vor dem Apfelkorbe. Der alte Jäger Moritz und sein Star. Der Stelzfuß. Die lahme Frau. Der kluge Hund und der unvorsichtige Michel. Der Grenzstein. Der böse Adolf. Die bestraften Vogelräuber. Biene und Taube. Schön, schöner, am schönsten. Groß, größer, am größten. Bock und Wolf. Lamm und Wolf. Nasche nicht. — Dazu gehörige Erzählungen, Anleitung und Broschüre: „Die Erzählung und ihre Veranschaulichung unter Zuhilfenahme von Bildern mit beweglichen Figuren“, Vortrag, gehalten in der Lehrmittelausstellung auf dem 5. Verbandstage der Hilfsschulen Deutschlands zu Bremen am 25. 26. und 27. April 1905, werden beigegeben.

Kehr-Pfeiffer-Kull, Bilder für den Anschauungsunterricht zu den Hey-Speckterschen Fabeln. Bildgröße 68 : 90 cm. 27 Bilder. Verlag von Perthes in Gotha.

Lehmann, Neue Wandbilder zu Heys Fabeln. Bildgröße 100 : 70 cm. 10 Bilder. Verlag von Schick & Co. in Leipzig.

Meinhold, Deutsche Märchenbilder. Bildgröße 75 : 105 cm. 14 Bilder. Verlag von Meinhold, Dresden.

4. Tierbilder, Werkstättenbilder und Bilder für den Verkehr.

Lehmann-Leutemann, Tierbilder für den Anschauungsunterricht. Bildgröße 66 : 88 cm. 18 Bilder Verlag von Wachsmuth in Leipzig.

Meinhold, Handwerkerbilder für Anschauungsunterricht und Heimatkunde. Bildgröße 65 : 91 cm. 10 Bilder. Zu jedem Bilde ist auch eine besondere Werkzeugtafel zu haben. Verlag von Meinhold, Dresden.

Verkehrs- resp. Großstadtbilder. Bild 7 und 8 der Hirtschen Anschauungsbilder stellen Großstadt und Seehafen dar. Aus Meinholds Bildern für den Anschauungsunterricht bringt Bild 21 Christmarkt und Bild 26 Verkehr auf dem Dresdener Hauptbahnhof. Bild 5 und 6 der Straßburger Anschauungsbilder stellen dar Stadt und Städteleben und Verkehr, Handel und Gewerbe. Bild 6 der Winckelmannschen neuen Bilder für den Anschauungsunterricht veranschaulicht Menschenverkehr.

Literaturnachweis.

Böcker, Über den heimatkundlichen Anschauungsunterricht in den Hilfsschulen. Hilfssch. Bd. 3. 170 und 187. — Ders., Die Heimat und ihre Beziehungen zu Vaterland und Welt. Leipzig 1915, Verlag von F. Hirt. — Dickhoff, Schmidt und Gosch, Darstellender Anschauungsunterricht. Mit zahlreichen Textzeichnungen. Langensalza 1913, Verlag von Kortkamp. — Fuchs, Die Großstadt und ihr Verkehr, Anschauungsstoffe für Volks- und Hilfsschulen. Berlin 1906, Verlag von Warneck. — Gaßmann und Schmidt, Die Fehlererscheinungen beim Nachsprechen von Sätzen und ihre Beziehung zur sprachlichen Entwicklung des Schulkindes. Leipzig 1913, Verlag von Quelle & Meyer. — Gosseleck, Zum Anschauungsunterricht in der Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 6, 1. — Grundig, Die Bedeutung des Bildes im Unterricht der Schwachen. Langensalza 1918. — Gürtler, Naturgemäßer Anschauungsunterricht bei Geistesschwachen auf der untersten Stufe im Anschluß an die Triebbetätigung. Z. f. Beh. Schw. 1911, 2. — Ders., Triebgemäßer Erlebnisunterricht. Ein Beitrag zur Praxis der Heilpädagogik und der Arbeitsschule. Halle a. S. 1921, Marhold. — Horrix, Der Anschauungsunterricht in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1899, 6. — Ders., Wegweiser durch den Lehrstoff der Hilfsschule. Breslau 1914, Verlag von F. Hirt. — Ders., Begriffsbildung und Gedankenausdruck in der Hilfsschule. Methodische Winke und ausgeführte Lektionen zur Einführung der Hilfsschüler in das Verständnis und die Anwendung der Muttersprache. Mit zahlreichen Abbildungen. Halle a. S. 1921, Marhold. — Jansch, Zur Theorie und Praxis des modernen Anschauungsunterrichts. Osterwieck a. Harz, Verlag von Zickfeldt. — Kannegießer, Über die Entwicklung der Farbenkenntnisse unserer Kinder. Z. f. Beh. Schw. 1906, 5. — Kielhorn, Der Anschauungsunterricht. Die Heimatkunde. Z. f. Kindf. Bd. 4, 42. — Kühnel, Moderner Anschauungsunterricht. Lehrproben mit methodischer Begründung. Leipzig, Klinkhardt. — Otto, Natur und Bildbetrachtungen mit Hilfsschülern. Der heilige Garten. Leipzig 1910, Verlag von Scheffer. — Piper, Der Anschauungsunterricht. Z. f. Beh. Schw. 1891, 6. — Rössel, Das Anschauungsbild im Unterrichte abnormer Kinder. Z. f. Kindf. Bd. 15, 361. — Scharrelmann, Aus meiner Werkstatt. Präparationen für den Anschauungsunterricht und Heimatkunde. Hamburg 1909. — Janßen-Schenk, Anschauung und Anschauungsunterricht bei Schwachbefähigten. Enz. Hdbch., S. 55 ff. Halle a. S., Marhold. — Schober, Heimatkundlicher Anschauungsunterricht. Ebenda S. 70 ff. — Stärke, Ziegler und Schnaidt, Aus der Praxis. Anschauungsunterricht. Z. f. Beh. Schw. 1906, 7-8. — Streng, Moderne Heimatkunde. 1. Schuljahr. 40 ausgeführte Lektionen nebst Zeichnungen. Weinheim 1915. Verlag von Ackermann. — Vogel, Die Handbetätigung im Anschauungsunterricht. Annaberg 1908, Verlag von Grafen. — Wiederkehr, Der Sach- und Sprachunterricht im ersten Schuljahr. Mannheim 1913, Verlag von Bensheimer. — Winter, Tägliche Übungen. Hilfssch. 1914, 5. — Wintermann, Lehrplan für den Anschauungs- und heimatkundlichen Unterricht einer dreiklassigen Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1897, 6-7. — Wisler, Der Anschauungsunterricht in der Hilfsschule unter Berücksichtigung der modernen Bestrebungen. Hilfssch. Bd. 1, 49 und 65.

c) Heimatkundlicher Unterricht.

Auf der Mittelstufe erweitert sich aus dem Gesamtunterricht der Anschauungsunterricht zur Heimatkunde. Diese bildet die Brücke vom Anschauungsunterricht zum Unterricht in den Realien und erstreckt sich auf alles das, was man mit dem Worte „Heimat" bezeichnet. In methodischem Sinne verstehen wir unter Heimat den Erdraum, in dem das Erfahrungsleben des Kindes wurzelt. Die Heimatkunde wird demnach die engere und weitere Heimat in geographischer, naturkundlicher, geschichtlicher und lebenskundlicher Beziehung umfassen und ihre Bekanntschaft nach diesen Gesichtspunkten zu vermitteln suchen. Bemerkenswerte Ereignisse und Erfahrungen aus dem Leben der Schüler sind mit in die Besprechungen zu ziehen.

Die heimatkundlichen Besprechungen gehen vom Schulhause aus und erweitern allmählich den Blick über den Schulort und seine Umgebung usw. Die Schüler sollen hierbei die Heimat an sich und in ihrer Wechselbeziehung zur Tier- und Pflanzenwelt, zum Leben der Menschen in elementarer Weise kennen lernen, aus den empfangenen Eindrücken Vorstellungen und Begriffe gewinnen, Urteile bilden und Schlüsse ziehen und so durch eine sinnige Betrachtung der Heimat zur Heimatliebe gelangen.

Die naturkundlichen Besprechungen werden sich an die durch den heimatkundlichen Stoff gegebenen „Lebensgemeinschaften" anschließen und sich nur auf eine beschränkte Anzahl von Naturwesen erstrecken. Die Belehrungen sind in anschaulicher und ganz elementarer Form zu geben und so zu gestalten, daß sie gemütbildend wirken und den Schülern Liebe zur Natur einflößen.

Die geschichtlichen Besprechungen werden sich zunächst nur auf einen Stoff beziehen, der sich ganz auf heimatlichen Boden aufbauen läßt. Vaterländische Festfeiern, geschichtliche Gegenstände, Denkmäler, Gebäude, Bilder sind zum Ausgangspunkte der Belehrungen zu wählen und durch ergänzende Mitteilungen des Lehrers zu vervollständigen und zu beleben. Auch können heimatkundliche Erzählungen und Sagen herangezogen werden, doch muß die sprachliche Darstellungs- und Ausdrucksweise dem Anschauungskreise der Schüler angepaßt werden und ganz elementar gehalten sein. Eine zweckmäßige Berücksichtigung der räumlichen und örtlichen Verhältnisse wird viel zum Verständnis beitragen.

Die lebenskundlichen Besprechungen begleiten die heimatkundlichen und bieten den Schülern die einfachsten Belehrungen über solche Einrichtungen, die sie täglich wahrnehmen oder benutzen, oder zu denen sie sonst in häufige Beziehung treten. Der Behandlungsstoff wird sich auf folgende Gruppen erstrecken: Wohnung, Heizung, Beleuchtung, Ernährung, Bekleidung, Arbeit, Kauf, Verkehr, Witterung usw. Erziehung zu einem lebensklugen

Verhalten soll erstrebenswertes Ziel sein. Aus der anschaulichen Behandlung können Klugheits- und Verhaltungsmaßregeln gewonnen werden, die in knapper Zusammenfassung gegebenenfalls auch Einprägung finden dürfen.

Als pädagogische Maßnahmen für den gesamten heimatlichen Unterricht kommen in Betracht: Unterrichtsgänge, Besuche, zeichnerische Darstellungen, Tätigkeitsübungen, Arbeitsunterricht, Arbeiten im Sandkasten usw.

Der erarbeitete Stoff ist nach Möglichkeit zur Vertiefung und Befestigung allen Unterrichtsstoffen dienstbar zu machen. Neben den allgemein geltenden Grundsätzen für Auswahl und Anordnung des Stoffes sind hier noch folgende Gesichtspunkte zu beachten:

1. Die Auswahl des Unterrichtsstoffes ist so zu treffen, daß die Schüler durch Selbstbeobachtung zum Selbstfinden und Selbstmachen veranlaßt und zur weiteren Betätigung genötigt werden.
2. Die Anordnung des Stoffes hat nach bestimmten methodischen Einheiten zu erfolgen, die natürlichen, lebensvollen Gruppen entsprechen und den Kindern seelisch, räumlich und zeitlich verständlich erscheinen müssen.

Literaturnachweis.

Böcker, Über den heimatkundlichen Anschauungsunterricht in Hilfsschulen. Hilfssch. Bd. 3, 170, 197. — Ders., Die Heimat und ihre Beziehungen zu Vaterland und Welt. Leipzig 1915. — Heyn, Die Gartenarbeitsschule. Pom. Blätter 1921, 14. — Ders., Die Gartenarbeitsschule. Breslau 1921, F. Hirt. — Langermann, Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt. Berlin-Zehlendorf 1914. — Middeldorf, Das Heimatprinzip im Hilfsschulunterricht. Ber. üb. d. 9. Verb. d. H. D. S. 100. — Pröchl, Der heimatkundliche Sachunterricht auf der Unterstufe der Volksschule. Prag 1913.

d) Der geographische Unterricht.

Aus dem heimatkundlichen Unterricht entwickelt sich der geographische, der die Besprechungen über die heimatkundlichen Raumgebiete allmählich zu Belehrungen über das Vaterland und die Fremde erweitert. Sein Hauptzweck besteht darin, die Schüler mit der Erde als ihrem Wohnsitze einigermaßen bekannt zu machen. Dadurch kommt dieser Unterricht dem natürlichen Bedürfnisse der Hilfsschüler entgegen, denn auch in ihnen regt sich der Trieb, das zu erkunden, was sie umgibt. Ferner aber entspricht er praktischen Bedürfnissen. Die Menschen der verschiedensten Erdräume stehen heute in mannigfachem Verkehr miteinander. Auch unsere Schüler hören von nahen und fernen Städten, Völkern und Ländern, Begebenheiten, Ereignissen usw. sprechen. Sie müssen also auch darüber wenigstens etwas erfahren und sich deshalb ein gewisses,

wenn auch bescheidenes Maß dieser Kenntnisse erwerben. Die Geographie stellt den Schauplatz der Geschichte dar, ohne dessen Kenntnis die Geschichte nicht recht verstanden werden kann. Sie belebt das Interesse für die Heimat und weckt dadurch Vaterlandsliebe. Sie lenkt den Blick ins Weite und erwärmt das Herz für das Große und Schöne. Sie schildert das Wunderbare und Erhabene des Weltalls und führt zu Gott, dessen Wohnsitz der Himmel ist.

Für die Auswahl der einzelnen Stoffe soll die Fassungskraft und das praktische Bedürfnis der Schüler maßgebend sein. Im wesentlichen wird der Unterricht einem erweiterten heimatkundlichen Anschauungsunterrichte gleichen und sich, der mangelhaften Veranlagung unserer Schüler Rechnung tragend, vieler Hilfsmittel bedienen. Die Hilfsmittel werden sowohl der Veranschaulichung geographischer Gegenstände als auch der Belebung des Unterrichts und der Erleichterung des Lernens dienen. Es kommen hierbei in Betracht: Ausflüge, Reisen, Naturerzeugnisse, plastische Hilfsmittel, das Zeichnen, graphische und literarische Hilfsmittel.

Ausflüge und Reisen stehen unmittelbar im Dienste der geographischen Beobachtungen. Sie müssen deshalb häufig unternommen und zum Ausgangspunkt der Belehrungen gemacht werden. Dadurch erhalten die Schüler eine anschauliche Grundlage, so daß ihre Phantasie auch weiterhin einigermaßen zutreffende Bilder wird schaffen können.

Der unmittelbaren Veranschaulichung dient ferner das Heranziehen von Naturerzeugnissen. Sobald man merkt, daß Naturerzeugnisse, die der Unterricht bezeichnet, den Kindern unbekannt sind, sollen sie in Natur oder im Bilde gezeigt werden, wie z. B. Mineralien, Pflanzen, Tiere, Abbildungen von Menschen usw.

Sehr gute Dienste werden plastische Hilfsmittel dem erdkundlichen Unterricht in der Hilfsschule leisten. An erster Stelle ist hierbei der Sandkasten zu nennen, dessen Gebrauch für unsere Zwecke geradezu ein unentbehrliches Hilfsmittel darstellt. Bei den Arbeiten im Sandkasten erhält der Schüler eine äußerst wirksame Veranschaulichung und kann durch Augenschein und Betätigung unmittelbare Anschauungen und Vorstellungen gewinnen. Weitere plastische Hilfsmittel, die in gegebenen Fällen Verwendung finden können, sind die Reliefkarte und der Globus.

Das Zeichnen wird ebenfalls eine große Rolle im geographischen Unterricht der Hilfsschule spielen. An der Hand der Arbeiten im Sandkasten läßt der Lehrer allmählich Skizzen oder Kartenbilder einer dargestellten Landschaft usw. entstehen und veranlaßt die Schüler zu einer entsprechenden Nachzeichnung. Diese Übungen werden stufenweise fortgesetzt, so daß die Schüler

bei steigender Fertigkeit in der Darstellung sich allmählich ihre eigenen Veranschaulichungsskizzen und Karten erarbeiten. Durch anschauliche Besprechungen und Schilderungen können alsdann praktisch wichtige Ergebnisse gewonnen werden. Gegebene Beziehungen werden als Apperzeptionshilfen benutzt. Bei Wiederholungen vermögen die Skizzen und Zeichnungen wertvolle Dienste zu leisten.

Zu den graphischen Hilfsmitteln gehören *Landkarte* und *Atlas*. Diese Hilfsmittel geben jedoch nur den Grundriß der Objekte an, alles übrige stellen sie durch Symbole dar, die eine mehr oder weniger mittelbare Zeichensprache bedeuten. Deshalb muß die Hilfsschule darauf bedacht sein, die Einführung in das Verständnis des Kartenbildes mit peinlicher Sorgfalt und handgreiflicher Klarheit zu vermitteln. Die Herausgabe eines Hilfsschulatlasses sowie die Beschaffung einiger Hilfsschulkarten wäre in Erwägung zu ziehen. An dieser Stelle sind auch Bildwerke, Bilderatlanten, Abbildungen in Büchern, Lichtbilder und Schulstereoskopbilder zu erwähnen. Sie werden ebenfalls häufig mit Vorteil zu gebrauchen sein. Namentlich ist die Anschaffung einiger Stereoskope mit geographischen Bildern sehr warm zu empfehlen.

Literarische Hilfsmittel sind das Lehrbuch (Leitfaden), das Lesebuch, Reisebeschreibungen und geographische Charakterbilder. Die vorhandenen Lehrbücher (Leitfäden) passen durchweg nicht für die Zwecke der Hilfsschule, da sie weit über den Gesichtskreis unserer Schüler hinausgehen. Dasselbe gilt von den meisten Reisebeschreibungen und geographischen Charakterbildern. Doch wäre die Erarbeitung und Benutzung eines geographischen Merkbüchleins nicht von der Hand zu weisen. Das Lesebuch ist, insofern es Darstellungen aus der Geographie enthält, ebenfalls heranzuziehen, damit die Schüler den behandelten Stoff auch in einem anderen Gewande kennen lernen als in der schulgemäßen Darbietung des Unterrichts.

Zur *Anordnung* des Lehrstoffes ist noch folgendes zu bemerken. Die Heimatkunde bildet die Vorstufe des gesamten erdkundlichen Unterrichts. Erst im vierten Hilfsschuljahr setzt der eigentliche geographische Unterricht ein. Er wird indes in seinem weiteren Verlaufe das, was die Heimat bietet, zu verwerten suchen, so daß sich also die Heimatkunde auch auf die übrige Unterrichtszeit verteilt und möglichst auf alle Unterrichtsfächer erstreckt. Insofern ist die Heimatkunde bei uns nicht nur Unterrichtsfach, sondern sie gewinnt auch die Bedeutung eines Unterrichtsprinzips. Dieser ihrer Doppelbedeutung muß die Hilfsschule weitgehende Rechnung tragen.

Die Anordnung in der Darbietung der Lehrstoffe kann in verschiedener Weise oder nach verschiedenen *Methoden* erfolgen.

Für die Hilfsschule kommt hauptsächlich das synthetische Verfahren in Betracht, da dieses einem natürlichen Fortschreiten vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Fernen, gerecht wird und somit der Eigenart unserer Schüler am meisten entspricht.

Der Unterricht wird demnach, wie bereits erwähnt, die drei großen Gebiete umfassen: Heimatkunde, Vaterlandskunde und Weltkunde. Die Menge des Stoffes aus den beiden letzten Wissensgebieten wird sich nur von Fall zu Fall bestimmen lassen. Maßgebend in dieser Beziehung soll der jeweilige Standpunkt der Schüler und der Gesichtspunkt einer sorgfältigen Behandlung sein.

1. Gegenstände.

Sandkasten zum Darstellen der heimatkundlichen Raumverhältnisse usw. von Löffler. Größe 100 : 100 cm. Mit Handhaben und innen mit Zinkblech versehen. — Sammlungen zur Heimat- und Erdkunde aus Natur, Gewerbe und Industrie der verschiedenen in Betracht kommenden Erdräume. Dahin gehören die Ländergaben von Rausch. 1. Ländergabe: Der Thüringer Wald. 21 Nummern. 5. Ländergabe: Der Baltische Landrücken. 19 Nummern. 17. Ländergabe: Deutschland. 75 Nummern in drei Kisten. Kolonialsammlung für einfache Schulverhältnisse von Rausch in Kiste. ReliefErdgloben von Lange oder Schotte. Reliefkarte von Deutschland. 60 : 60 cm in Rahmen und Kiste. — Schulstereoskope für den Handgebrauch nebst Stereoskopansichten. In einfacher und farbiger Ausführung. Sehr reichhaltig. — Tellurium. Schotte, Schultellurium mit Lunarium usw. — Zu bez. von Koehler in Leipzig.

2. Karten.

Hummel, Wandtafel zur Einführung in das Kartenverständnis. In vier Blott, auf Kartenleinwand vielfarbig gedruckt.

Das Schulzimmer im Aufriß. Das Schulzimmer im Grundriß. Der Plan sämtlicher Schulzimmer. Die Anstaltsgebäude mit nächster Umgebung: a) Modell, b) Situationsplan. Plan der Stadt oder des Dorfes. Das Stadtwappen. Modell des Straßendurchschnitts. Karte des Kreises und der Heimatprovinz. — Diese Hilfsmittel werden am besten von den Lehrern herzustellen sein. Heimatskarten der Provinzen sind durch die Buchhandlungen zu beziehen.

Bamberg, Östliche Halbkugel. Physikalisch mit rot markierten politischen Grenzen. Aufgezogen mit Stäben. — Westliche Halbkugel. Ebenso. — Dieselben billige Ausgabe. Physikalisch mit politischem Flächenkolorit, östliche und westliche Halbkugel, jede Karte auf Leinwand mit Stäbchen. — Deutschland und seine Nachbargebiete. Für den ersten Kursus. Billige Ausgabe für einfache Schulverhältnisse, physikalisch, mit Eisenbahnen und Dampferlinien in Rotdruck. 1 : 750 000, 160 : 175 cm, mit rot markierten Grenzlinien. Aufgezogen mit Stäben. — Europa. Physikalisch mit roten politischen Grenzen. Auf Leinwand mit Stäben.

Gaebler, Europa, kleine Ausgabe für einfache Landschulen, mit politischem koloriertem Gelände in grauer Schummerung. Aufgezogen mit Stäben. — Deutsches Reich, Alpengebiet und Nachbarländer, physikalisch, a) mit roten Grenzlinien nur des Reiches und den Meerestiefen, b) mit den Grenzen der einzelnen deutschen Länder und preußischen Provinzen, 1 : 800 000, 206 : 183 cm, aufgezogen mit Stäben.

Harms, Schulwandkarte von Deutschland, in plastischer Terrainmanier mit Höhenfärbung und in Übereinstimmung mit der Vaterländischen Erd-

kunde und dem neuen Schulatlas des Verfassers. Ausgabe A, physikalisch-politisch, 1 : 700 000, 200 : 210 cm, roh und aufgezogen mit Stäben. Ausgabe B, physikalisch, aufgezogen mit Stäben.

Kuhnert-Leipoldt, Wandkarte von Palästina zur Zeit Christi, auf Grund der neuesten Forschungen dargestellt nach der reinen Reliefmethode mit linksseitiger Beleuchtung und Schattenkonstruktion. Mit einem Profil durch Palästina in der Richtung von West nach Ost über Jerusalem mit Angabe der entsprechenden Licht- und Schattentöne und mit einem Plane von Alt-Jerusalem nebst ausführlichem Texte. 135 : 200 cm, 1 : 150 000, roh und aufgezogen mit Stäben. — Zu bez. v. Koehler oder Volckmar in Leipzig.

3. Anschauungsbilder.

Hölzel, Geographische Charakterbilder. 46 Blatt, schulfertig. — Lehmann, Geographische Charakterbilder. 63 Bilder, schulfertig. — Beide Sammlungen sind sehr reichhaltig; die Auswahl wird nach den jeweilig in Betracht kommenden örtlichen Bedürfnissen zu treffen sein. — Voigtländer, Wirklichkeitsbilder. Große farbige Wandtafeln, 10 Bilder, schulfertig. — Lehmann, Die Menschenrassen. In fünf Charakterköpfen, buntfarbig auf einer Tafel, schulfertig. — Wünsche, Land und Leben. Geographische Wandbilder. Fünf Serien, schulfertig, Verlag von Leutert und Schneidewind, Dresden. — Heimatbilder deutscher Kunst. 20 Bilder in Größe von 42 : 60 cm. Verlag von Leutert & Schneidewind, Dresden.

Literaturnachweis.

Adam, Alles wie bei uns. Einführung der Kinder in das Kartenverständnis. Lehrmittelwarte f. heilpäd. Schulen und Anst. 1909, 3. — Baldrian und Kolar, Erdkunde für österreichische Taubstummenanstalten. Wien 1904, Verlag des k. k. Schulbücherverlags. — Böcker, Einführung der Hilfsschüler in das Kartenverständnis. Hilfssch. Bd. 9, 109 ff. — Derlien, Heimatkunde in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 19015, 4-5. — Göbelbecker, Wie ich meine Kleinen in die Heimatkunde, ins Lesen, Schreiben und Rechnen einführe. Leipzig 1914, Verlag von Nemnich. — Horrix, Realien in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1906, 10-11. — Marquart, Heimatkunde — Arbeitsschule. Leipzig 1914, Verlag von Teubner. — Rumler, Erfahrungen auf Wanderfahrten mit Schwachsinnigen. Z. f. Beh. Schw. 1915, 6. — Schüle, Das freie Beobachten. Ein Beitrag zum heimatkundlichen Unterricht auf der Hilfsschuloberstufe. Hilfssch. 1915, 4. — Stärkle, Zum Geographieunterricht. Hilfssch. 1917, 5. — Streng, Moderne Heimatkunde. Erstes Schuljahr. 40 ausgeführte Lektionen nebst Zeichnungen. Wiesbaden 1913, Verlag von Ackermann. — Widmann, Wie ich die Schüler der Hilfsschule auf Grund der Handfertigkeit in das Verständnis des Kartenlesens einführe. Neue Bahnen 1910-11, 2. — Wittpoth, Der Spaziergang im Dienste des heimatkundlichen Unterrichts auf der Oberstufe der Hilfsschule. Hilfssch. 1914, 11.

e) Der naturkundliche Unterricht.

Der naturkundliche Unterricht in der Hilfsschule ist ebenfalls eine Fortführung des heimatkundlichen Anschauungsunterrichts mit der Zielstellung, die Schüler mit einer beschränkten Anzahl bedeutungsvoller und wichtiger Naturkörper und -erscheinungen bekanntzumachen, ihnen nach Maßgabe ihres Verständnisses und ihrer geistigen Fassungskraft Einsicht in Wesen, Wert und Zusammenhang derselben zu vermitteln, sie in bescheidener Weise die Menschen in ihrem Verhältnis zur Natur kennen zu lehren, und

dadurch nicht nur aufklärend, sondern auch gemütbildend und sittlich anregend auf sie einzuwirken. Sie sollen Freude an der Natur finden, Achtung vor fremdem Leben und Sein erlangen und Ehrfurcht vor der Allmacht, Weisheit und Güte des Schöpfers im Herzen empfinden.

Der sinnlich, geistig und sprachlich beschränkten Fassungskraft der Schüler entsprechend, wird der naturkundliche Unterricht die durch den heimatlichen Stoff gegebenen „Lebensgemeinschaften" zum Gegenstande seiner Besprechungen und Behandlungen machen und sich im wesentlichen an den Verlauf der Jahreszeiten anschließen, natürlich mit Berücksichtigung der jeweilig gegebenen räumlichen Verhältnisse. Auf systematische Übersicht und wissenschaftliche Gründlichkeit darf er ruhig verzichten, dafür wird er aber die Schüler mit ihren Lebensbedürfnissen in den Vordergrund stellen und sie insbesondere zu weiser Vorsicht gegenüber allem Schädlichen und entsprechender Ausnutzung des Guten anleiten müssen. Es wird in der Hilfsschule auch nicht möglich sein, auf den Zusammenhang oder auf die Wechselwirkung von Naturerscheinung, Naturkraft und Naturgesetz einzugehen. Das sind Dinge, die über die Fassungskraft unserer Schüler meist hinausgehen. Nur was der Augenschein zeigt und die Handgreiflichkeit oder Veranschaulichung klarlegt, mag nach dieser Seite hin zur Besprechung und Erschließung des Verständnisses geboten werden.

Der naturkundliche Stoff gibt Beschreibungen von Tieren, Pflanzen und Mineralien. Innerhalb dieser Gebiete werden solche Tiere, Pflanzen und Mineralien ausgewählt und zur Behandlung gebracht, welche der heimatlichen Natur vorwiegend das charakteristische Gepräge verleihen, in praktischer oder ideeller Beziehung zum Menschen stehen und für den Haushalt der Natur selbst von besonders weittragender Bedeutung sind. Ausländische Naturkörper sind nach denselben Gesichtspunkten in beschränkter Weise auszuwählen und zur Behandlung heranzuziehen. Hinreichende Kenntnis des menschlichen Körpers, namentlich für die Zwecke einer vernünftigen Gesundheitspflege, ist ebenfalls zu vermitteln. Ebenso sind biologische Belehrungen, soweit sie in anschaulicher Weise dem Verständnis der Schüler erschlossen werden können, in elementarster Darstellung zu bieten. Aus der Naturlehre und Chemie wird nur das Allerwichtigste heranzuziehen sein, und zwar davon nur solches, das sich in recht anschaulicher Weise vorführen und behandeln läßt und für die Lebensverhältnisse der Schüler unbedingt notwendig erscheint. Die Ursachen des Geschehens und der verschiedenen Wechselwirkungen aufzusuchen, werden wir uns versagen müssen. Beobachtungen von Naturerscheinungen, praktische Schülerübungen, der Gebrauch von verschiedenen Sammlungen, Zeichnungen, Abbildungen und geeigneten Apparaten werden gute Dienste leisten.

Bei der Behandlung des Stoffes sind vornehmlich drei Punkte in Betracht zu ziehen: Die Beobachtung, die Besprechung und die Aneignung. Die Beobachtung ist mit allen Mitteln anzuregen; darum werden alle nur irgendwie erreichbaren Veranschaulichungsmittel heranzuziehen sein.. Häufige Unterrichtsgänge, regelmäßige Beobachtungen mit Stellung von Beobachtungsaufgaben und Kontrolle derselben, Besuche, Versuche, Übungen, Demonstrationen, Zeichnungen, plastische Darstellungen, Arbeiten im Sandkasten usw. werden die Beobachtung wirksam unterstützen. Die Anlage von Schulgärten, Futterplätzen und Brutstätten ist dringend zu empfehlen. Ebenso werden Schulaquarien, Zimmergewächse und Sammlungen verschiedener Art für Beobachtungen und Belehrungen zweckmäßig erscheinen.

Bei der Besprechung sind die wichtigsten Wörter an die Tafel anzuschreiben; sie dienen nachher als Anhaltspunkte und Stichwörter für die Zusammenfassung. Naturkundliche Skizzen- oder Merkbüchlein werden sich für die Wiederholung notwendig erweisen. Die Aneignung muß absolute Sicherheit als ständiges Ziel im Auge behalten. Bei Wiederholungen werden etwa neu auftretende charakteristische Seiten nicht von der Hand gewiesen, jedoch ist nach Möglichkeit Abschweifung und Abweichung von dem feststehenden Stoffe zu vermeiden und Neues nur insofern zu berücksichtigen, als es die Kinder verständnisvoll heranbringen. Die Schüler müssen den erarbeiteten Stoff nach seinem Aufbau und Inhalt übersehen und darin zu Hause sein. Das Lesebuch ist in derselben Weise wie im geographischen Unterrichte zu benutzen.

Hilfsmittel.

1. Tierkunde. Ausgestopfte Tiere. Hauskatze mit Maus im Fang. — Finkengruppe: Stieglitz, Zeisig, Hänfling, Buchfink, Bergfink, Grünfink, Leinfink. — Nest mit Feldlerche, fertig montiert. — Ausgestopfte Kreuzotter. — Ausgestopfter Wasserfrosch. — Ausgestopfter Karpfen. — Käfersammlung. — Schmetterlingsammlung. — Aquarien- und Terrarienanlagen in verschiedenen Größen und Ausführungen.[1])

Wandtafeln und Bilderwerke. Engleder, Wandtafeln für den naturkundlichen Unterricht. Mit anatomischen und biologischen Darstellungen. 60 Farbendrucktafeln. Größe 80 × 105 cm, schulfertig. — Kühn, Zoologische Taschenbilderbogen mit erläuterndem Text. 6 Hefte. — Lehmann-Leutemann, Zoologischer Atlas. Farbige Wandtafeln, enthaltend Typen aus dem gesamten Tierreich nach Originalen hervorragender Künstler, 90 Tafeln, schulfertig. — Meinhold, Wandbilder für den Unterricht in der Zoologie. In lebenswahrem Kolorit ausgeführt und nach dem gegenwärtigen Stande der Naturwissenschaften und der Methodik bearbeitet. Größe 65 × 91 cm. 140 Tafeln, schulfertig. — Schröder und Kull, Biologische Wandtafeln zur

---

[1]) Diese Sachen, sowie alle übrigen Veranschaulichungs- und Lehrmittel sind durch die Lehrmittelabteilung der Verlagsbuchhandlung von Carl Marhold in Halle a. S. zu beziehen.

Tierkunde in reichem Farbendruck. 65 Bilder, schulfertig. Größe 86 × 106 cm. — Riedel Aus der Welt der Kleintiere. Biologische Wandbilder in künstlerischer Ausführung. Zwei Serien.

2. Menschenkunde. Torso eines jungen Menschen. Natürliche Größe, stehend, alle inneren Teile sind herausnehmbar. Lieferbar sind auch Modelle der verschiedenen Körper- und Sinnesorgane in Gips oder Hartpapier. — Verbandkasten nach Dr. Poelkau. In einem polierten Holzkasten sind alle bei Erkrankungen und Unglücksfällen nötigen Verbandsachen und Medikamente zusammengestellt, mit einer Anleitung über die Benutzung des Kastens vom Verfasser, ohne Verwendung von Giften, um auch bei falscher Benutzung Beschädigungen auszuschließen. — Eschner, Anatomische Wandtafeln für den Schulunterricht. Vier Tafeln in Farbendruck, schulfertig und Text dazu.

3. Pflanzenkunde. Zinkkasten mit Glaswänden zur Beobachtung über Wurzelentwicklung. — Kleines Schulherbarium. 100 Arten der deutschen Flora. — Stein und Ehrhard, Holzsammlung der wichtigsten Bau-, Nutz- und Zierhölzer. 20 Arten. — Künstliche Pflanzenmodelle, enthaltend Zweige, Blätter, Blüten und Früchte aus Stoff in natürlicher Färbung und Größe. Reichhaltige Sammlung.

Wandtafeln und Bilderwerke. Engleder, Wandtafeln für den naturkundlichen Unterricht. Abteilung Pflanzenkunde. 73 Farbendrucktafeln. Größe 60 × 80 cm, schulfertig. — Hartinger, Wandtafeln für den naturkundlichen Unterricht. Abteilung Pflanzenkunde. 73 Farbendrucktafeln. Größe 60 × 80 cm, schulfertig. — Hartinger, Wandtafeln für den naturgeschichtlichen Anschauungsunterricht. Zweite Abteilung: Bäume. 25 Arten, schulfertig. — Härtels, Pflanzenbilder. Bunte Pflanzenphotographien in natürlicher Größe. 16 Serien zu je 12 Blatt. — Schreiber, Große kolorierte Wandtafeln der Naturgeschichte: Vierter Teil: Giftgewächse. Drei Tafeln, schulfertig.

4. Mineralienkunde. Sammlung von Mineralien. 25 schöne charakteristische Mineralien in Pappkästchen. Sammlung von Versteinerungen. 25 Versteinerungen in Pappkästchen. — Rausch, Naturgaben und ihre Umgestaltung. Methodisch aufgebaute Sammlungen mit Berücksichtigung biologischer und technologischer Grundsätze. Diese Stoffe sind in Glasbüchsen mit Schraubenverschluß und Flaschen aufbewahrt, die in eigenen mit Nickelbeschlag versehenen Kisten zu einer unterrichtlichen Einheit zusammengefaßt sind. Neunte Naturgabe Nr. 13: Die Steinkohle mit 31 Nummern.

Wandtafeln. Eschner, Technologische Wandtafeln. Nr. 10: Kohlenbergwerk. Nr. 13: Kochsalzgewinnung. Jede Tafel schulfertig. — Schreiber, Große kolorierte Wandtafeln der Naturgeschichte. Fünfter Teil: Mineralien. Vier Tafeln, schulfertig.

5. Naturlehre. Bopp, Physikalische Apparate für einfache Schulverhältnisse. 55 verschiedene Einzelsachen nebst Bemerkungen und Anleitungen über den Gebrauch der Apparate. — Derselbe, Farbige Wandtafeln für Physik. In acht Folgen zu fünf bis neun Bildern. Sehr reichhaltig. Die Auswahl muß den einzelnen Schulen nach Bedürfnis überlassen werden. — Koehler, Chemischer Apparat für Volksschulen. Komplett in Schieberkasten mit vielseitigem Inhalt.

Literaturnachweis.

Derlien, Wie ich mit Hilfsschülern Naturgeschichte treibe. Z. f. Kindf. Bd. 15, 220. — Gürtler, Kindertümliche Faustskizzen für den naturkundlichen Unterricht. 2 Hefte. Leipzig 1909 u. 1910. — Wittpoth, Das Aquarium, ein Zentralstoff im heimatkundlichen Anschauungsunterricht auf der Oberstufe der Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 7, 194. — Lehrplan für den naturkundlichen Unterricht. Z. f. Beh. Schw. 1900, 10-11.

f) Der Geschichtsunterricht.

Der Unterricht in Geschichte wird einesteils durch die geschichtlichen Besprechungen des heimatkundlichen Unterrichts, andernteils durch den biblischen Geschichtsunterricht vorbereitet. Die Heimat und das Kind müssen im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts stehen. Durch Anknüpfen an heimatkundliche Einrichtungen, an die Feier vaterländischer Feste, an heimatliche Sagen usw. wird der Blick des Kindes auf das heimatliche und vaterländische Gemeinschaftsleben gerichtet und so durch grundlegende Anschauungen ein einfaches geschichtliches Verständnis erschlossen. Geschichtsunterricht im eigentlichen Sinne des Wortes wird in der Hilfsschule nicht getrieben. In der Hauptsache soll der Geschichtsunterricht Anschauungen über das gesellschaftliche, sittliche und nationale Zusammenleben der Menschen vermitteln, Verständnis für die Fragen der Gegenwart anbahnen und die Liebe zu Volk, Volkstum und Vaterland wecken und pflegen.

Der Geschichtsstoff gruppiert sich hauptsächlich um Lebensbilder, unter welchen die Besprechungen einzelner deutscher Helden und hervorragender Persönlichkeiten aller Zeiten die Hauptrolle spielen werden, natürlich nur in ganz beschränkter Zahl. Dabei ist auch weitgehende Rechnung der Kultur-, Bürger- und Staatskunde zu tragen. Der abschließende Geschichtsunterricht kann auch einen Überblick über die völkische Entwicklung unseres Volkes bieten, jedoch nur insoweit, als dies das Verständnis unserer Schüler zuläßt. Dadurch soll in ihnen die Lust geweckt werden, durch eigene Betätigung am Vorwärtsschreiten der Volksgemeinschaft und Menschheit mitzuhelfen. Der ursächliche Zusammenhang zwischen Aufstieg und Niedergang unseres Volkes ist nach Möglichkeit mit zu berücksichtigen, hauptsächlich in der Form des geschichtlichen Anschauungsunterrichts. Politik und Volksverhetzung sind bei den Belehrungen auszuschließen. In der Hauptsache wird der Geschichtsunterricht in der Hilfsschule Geschichten und Bilder aus der Geschichte bringen und im übrigen auf die in der Volksschule üblichen Unterrichtsmethoden verzichten, ebenso auf die Einprägung vieler geschichtlicher Daten.

Die Darbietung des Stoffes erfolgt in kleinen, scharf umgrenzten Abschnitten und in einfacher, anschaulicher Darstellungsweise, so daß den Kindern die Wiedergabe in eigener Ausdrucksweises möglich wird. Was sie hierbei etwa selbst zu bringen vermögen, ist dankbar anzunehmen und zu verwerten. Die Überschriften der Abschnitte sind an die Wandtafel zu schreiben und gegebenenfalls auch in ein Merkbüchlein einzutragen. Nach eingehender Behandlung werden die Abschnitte zu abgerundeten, übersichtlichen Einheiten zusammengefaßt und die sittlichen Ergebnisse, Urteile und Lehren in

Sprichwörtern, Merksätzen usw. wiedergegeben. Der geschichtliche Unterricht muß ebenfalls in innige Beziehung zu dem gesamten Unterricht, insbesondere zum deutschen und erdkundlichen Unterricht gebracht werden. Die zeichnerische Darstellung, die plastische und bildliche Veranschaulichung sind überall, wo die Behandlung es erfordert oder wo es sich machen läßt, in den Dienst der geschichtlichen Belehrungen zu stellen, ebenso die Bilder und geschichtlichen Lesestücke des Lesebuchs.

Als Hilfsmittel kommen in Betracht:

1. Sammlung von geschichtlichen Gegenständen.

Modelle zur Kulturgeschichte, Waffen, Münzensammlungen, verschiedene Hausgeräte, Baustilmodelle, Sachen aus der Steinzeit usw.

2. Wandbilder und Bilderwerke.

Brustbilder von hervorragenden geschichtlichen Persönlichkeiten in Lebensgröße. — Denkmäler und Bauwerke in Berlin. Sechs Bilder in Tondruck. Größe 88 : 66 cm. Aufgezogen auf Pappe mit Rand und Ösen. 1. Bild: Denkmal Friedrichs des Großen unter den Linden. 5. Bild: Die Siegessäule. 6. Bild: Das Brandenburger Tor. — Langl, Abbildungen der hervorragendsten Bauwerke aller Kulturepochen. 76 Blätter in Ölfarbendruck. Jedes Blatt aufgezogen auf Pappe mit Rand und Ösen. 47. Bild: Der Dom zu Köln. 64. Bild: Die Wartburg. — Lehmann, Kulturgeschichtliche Bilder für den Schulunterricht. Wandtafeln in der Größe 88 : 66 cm in Buntfarbendruck. Jedes Bild aufgezogen auf Pappe mit Rand und Ösen. 1. Bild: Germanisches Gehöft. 6. Bild: Belagerung. 17. Bild: Vor den Toren einer Stadt im Jahre 1800. 21. Bild: Bekehrung bei den alten Deutschen. — Lohmeyer, Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht. 24 farbige Wandtafeln. Jedes Bild auf Pappe mit Rand und Ösen. — Meinholds Bilder zur deutschen Geschichte. Jedes Bild aufgezogen auf starkem Papier. — Seemanns Wandbilder. Eine Sammlung von ausgewählten Meisterbildern der bildenden Kunst aller Zeiten in Lichtdruck. Etwa 300 Nummern. Jedes Bild roh. Die Auswahl muß dem Besteller überlassen bleiben. — Völkerschlachtdenkmal bei Leipzig. Schulfertig. — Historischer Bilderatlas von Hirt. Verlag von Hirt in Breslau. — Historische Bilder aus der Sammlung des Leipziger Lehrervereins (Leipziger illustrierte Zeitung). Die Bilder sind einzeln und auch in Serien zu beziehen. Serienbilder gibt es zum Weltkriege 1914/17. — Bildersaal deutscher Geschichte von Bär & Quensel. Stuttgart 1912, Verlag der Union.

3. Wandkarten zur Geschichte.

Brecher, Historische Wandkarte von Preußen von 1415 bis zur Gegenwart. Schulfertig.

Literaturnachweis.

Lehm, Geschichtslehrplan für die drei oberen Klassen einer sechsstufigen Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 33, 8. — Spielmann, Schülerhefte für den vaterländischen Geschichtsunterricht. Heft 1: Die Hohenzollern von Wilhelm II. bis zum großen Kurfürst. Halle a. S., Verlag von Gesenius. — Ders., Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. 1. Teil: Die Hohenzollern von Kaiser Wilhelm II. bis zum großen Kurfürst. Derselbe Verlag. — Thiesen, Wie ich den Unterricht in der vaterländischen Geschichte betreibe. Z. f. Beh. Schw. 1906, 10-11. — Zimmermann, Geschichtlicher Anschauungs- und Erfahrungsunterricht auf der Mittelstufe. Ansbach 1914, Verlag von M. Prögel. — Reiniger, Ausführliche Lehrpläne und Stoffverteilungen für den neuen Geschichtsunterricht. Langensalza 1919, Verlag von Beltz.

g) Der Unterricht in Lebenskunde.

Der Unterricht in Lebenskunde hat seine Anfänge in den lebenskundlichen Besprechungen des heimatkundlichen Anschauungsunterricht. Erst auf der Oberstufe tritt er als selbständiges Unterrichtsfach auf und soll die Schüler mit dem Nötigsten bekannt machen, was sie für ihre Lebensverhältnisse brauchen. Er soll sie des weiteren befähigen, den Pflichten gegen sich selbst und gegen ihre Mitmenschen nachzukommen, damit sie auch die zum Wohle und Schutze der Menschen getroffenen Einrichtungen verstehen und würdigen, insbesondere aber auf die Gesundheit ihres Körpers und die Pflege ihres Geistes achten lernen. Sie müssen ferner erfahren, wie sie sich im öffentlichen Leben den Behörden und den verschiedenen kommunalen und staatlichen Einrichtungen gegenüber zu benehmen und zu verhalten haben. Was ihnen die Schule in dieser Beziehung nicht vermittelt, das lernen sie im späteren Leben gewöhnlich auch nicht. Eine richtige Beurteilung des Wertes der meisten Dinge, ja sogar des Geldes, mangelt ihnen gewöhnlich auch, weshalb sie von Gaunern häufig genug ausgebeutet werden. Daneben wird der Unterricht auch Veranlassung nehmen, das sittliche Handeln und Wollen der Schüler günstig zu beeinflussen. Unterrichtsgänge, Besuche verschiedener städtischer und staatlicher Einrichtungen, gewerblicher Anlagen usw. treten in den Dienst der unterrichtlichen Belehrungen.

Die lebenskundlichen Belehrungen gehören eigentlich zu den realistischen Fächern. Ich halte es jedoch für angezeigt, eine besondere Stunde im letzten Schuljahr für sie anzusetzen, einesteils, weil sie bei der Behandlung der Realien zu kurz kommen würden, und andernteils, weil sie von überaus großer Bedeutung für das praktische Leben der Schüler sind. Bei ihrer selbständigen Behandlung kann der Lehrer ihnen mit allem Nachdruck Geltung verschaffen und somit weit tiefer auf die Kinder einwirken und ihnen die Lehren zum unverlierbaren Eigentum einprägen, wie dieses auch im Interesse gerade solch wichtiger Belehrungen geboten erscheint.

Als Stoffgruppen kommen folgende in Betracht:

1. Der Schüler im Verkehr (Orientieren in der Stadt, Straßenverkehr, Post, Fernsprechverkehr, Bahnhof).
2. Wohlfahrtseinrichtungen (Wasserleitung, Kanalisation, Badeanstalt, Krankenhaus, Feuerwehr, Schlachthof, Anlagen, Friedhof).
3. Kulturelle Einrichtungen (Zeitung, Bibliothek, Kirchen, Schulen).
4. Lebensverhältnisse (Arbeit, Geld, Sparen, wichtige Schriftstücke, Lehrling, Geselle, Meister usw.).
5. Gemeindeleben (Familie, Stadtverwaltung, Armenpflege, Polizei, Gericht, Staatsverfassung).
6. Lebensbedürfnisse (Wohnung, Kleidung, Nahrung, Alkoholmißbrauch, Genußmittel).

Als Hilfsmittel werden für diesen Unterricht mit Vorteil zu gebrauchen sein:

Anschauungsbilder für das Verkehrswesen (Großstadt, Bahnhof, Hafen, Markt usw.).

Hirts Anschauungsbilder. Bild 7: Großstadt. Bild 8: Der Seehafen. — Schwannsche Heimatbilder für den Anschauungsunterricht, Gruppe A: Stadt (im Stadtgarten, am Bahnhof, auf dem Marktplatze, im Hafen). Gruppe B: Land (Bauernhof, Getreideernte, Weinernte, Schleifkotten). — Straßburger Bilder für den Anschauungsunterricht. Serie II: Stadt und Städteleben, Verkehr, Handel und Gewerbe, die Familie, Haus und Hof des Landmanns. — Seifart, Inschriften. Der Verfasser geht von dem Gedanken aus, daß die ins Leben tretenden Hilfsschüler sich oft nicht so schnell auf dem Bahnhof, der Post, beim Ortsvorsteher, im Rathaus usw. zurechtfinden werden, weil ihnen die Inschriften und orientierenden Hinweise nicht geläufig sind, oder weil sie zu lange Zeit brauchen, um sie zu entziffern. Er hat deshalb zur vorhergehenden Einübung in der Schule eine Reihe solcher häufig vorkommenden Inschriften zusammengestellt und sie in einer Mappe vereinigt. Die einzelnen Tafeln (starker Karton) sind 43 cm lang und etwa 14 cm hoch; die Buchstaben sind also auf größere Entfernung hin zu lesen. Einige der Aufschriften sind: Meldeamt, Kasse, Bauamt, Standesamt, Verkauf von Wertzeichen, Ankunft, Abfahrt, Wartesaal usw. — Zu bez. v. Hilfsschulleiter Seifart in Altenburg i. Sa.

Bürger- und Wirtschaftskunde.

Lehmann, Eine Schwurgerichtssitzung. Eine Reichstagssitzung. Jede Tafel schulfertig. — Saupe, Formularwandtafeln für den Post-, Bahn- und Geschäftsverkehr mit Musterausfüllung und Begleitschrift. 20 Tafeln. — Zu bez. v. Koehler, Leipzig.

Wohlfahrt und Gesundheitspflege.

Horner, Erste Hilfeleistung bei Unglücksfällen und plötzlichen Erkrankungen. 40 Farbendrucke. Schulausgabe. — Eschner, Erste Hilfeleistung bei Unglücksfällen. Zwei Tafeln. Schulfertig. — Jessen, Die Zähne und ihre Pflege. Wandtafel, schulfertig. — Schreibers Tuberkulose-Wandtafel. — Zu bez. v. Koehler, Leipzig.

Literaturnachweis.

Beckmann, Hilfsbuch zur Bürger- und Lebenskunde. Minden 1911, Verlag von Hufeland. — Burckhardt und Reuschert, Einführung in das bürgerliche Leben. Berlin 1913, Verlag von Staude. — Murtfeld, Lebens- und Bürgerkunde. Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild, S. 136 ff. Halle a. S., Marhold. — Weigl, Der Sachunterricht bei Schwachsinnigen. Kurs für Heilpädagogik und Schulhygiene, S. 288 ff. Donauwörth 1908, Verlag von Auer.

h) Der Rechenunterricht.

Der Rechenunterricht ist zweifellos der **schwierigste** Unterrichtsgegenstand in der Hilfsschule, weil er an die geistigen Kräfte der Schüler sehr hohe Anforderungen stellt, denen sie anfänglich wenig gewachsen erscheinen. Den Hilfsschülern fällt das begriffliche Denken überhaupt sehr schwer, außerdem erweist sich ihr Zahlengedächtnis und ihr Sinn für Zahlenvorstellungen meist sehr mangelhaft. Und doch ist gerade der Rechenunterricht ein sehr wichtiges Fach zur Emporbildung der geistigen Kräfte Schwachsinniger und kann auch aus praktischen Gründen nicht entbehrt

werden. Im Rechenunterricht wird der Verstand gebildet, die Überlegung angeregt und entwickelt und das Urteilen und Schließen gefördert.

Das ganze alltägliche Leben ist mit dem Rechnen innig verbunden und verflochten, so daß selbst der niedrigste Beruf einen gewissen Grad von Rechenfertigkeit verlangt. Daraus folgt, daß auch der Schwachsinnige nach dieser Seite hin mit den notwendigsten Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet werden muß, wenn er sich als brauchbares Mitglied der menschlichen Gesellschaft erweisen soll. Die Hindernisse, die sich uns in den Weg stellen, müssen möglichst weggeräumt und durch zweckmäßige Maßnahmen überwunden werden. Das kann neben der Beobachtung der allgemeinen Unterrichtsgrundsätze geschehen:

1. durch ein Verfahren, das die einfachsten und leichtesten Wege der Erkenntnis beschreitet,
2. durch eine niedrige Zielstellung, die namentlich zu Anfang nur sehr geringe Ansprüche stellt,
3. durch innige Verbindung des Rechnens mit der kindlichen Erfahrung sowie mit dem gesamten Unterricht,
4. durch vollständige Erschließung und erschöpfende Behandlung der Zahlenkreise von den ersten Gruppen an,
5. durch Einreihung der Schüler in Abteilungen, die ihren Rechenfähigkeiten entsprechen.

Für die Auswahl des Lehrstoffes werden lediglich die Verhältnisse maßgebend sein, in denen der Hilfsschüler später leben soll. Der Stoff ist auf das notwendigste Maß zu beschränken; denn nur durch Beschränkung können wir zu größerer Gründlichkeit, Sicherheit und Fertigkeit gelangen. Das Mindestmaß im Rechnen, das heute auch vom einfachsten Mann verlangt wird, ist das Zurechtfinden und Beherrschen in dem Zahlenraum von 1 bis 100 bzw. in dem von 1 bis 1000. Unser Ziel wird erreicht sein, wenn wir die Schüler so weit bringen und befähigen, daß sie einfache Aufgaben in diesem Zahlenraum verständnisvoll und sicher, wenn auch langsam, zu lösen vermögen.

Über einzelne methodische Maßnahmen mögen noch folgende Bemerkungen geboten werden.

Im Rechenunterricht ist es in erster Linie erforderlich, daß er an das anknüpft, was das Kind von Hause aus mitbringt, d. i. Freude an leichter Tätigkeit und abwechselnder Beschäftigung. Diesem Tätigkeitsdrang, der sich auch bei den meisten schwachsinnigen Kindern zu äußern pflegt, müssen wir entgegenkommen. Das wird dadurch geschehen, daß wir, an das Triebleben der Kinder anknüpfend, ihre Selbstbetätigung wecken und sie gründlich in Anspruch nehmen. Zu diesem Zwecke geben wir den Schülern die Anschauungsmittel selbst in die Hand. Sie müssen sich daran

selber, und zwar jeder für sich und doch alle zu gleicher Zeit, von der Richtigkeit des Behandelten durch Messen, Zählen, Vergleichen usw. überzeugen. Bei einem solchen Verfahren bekommen die Kinder Lust und Liebe für den Unterricht. Dem Lehrer aber ist damit das beste Mittel in die Hand gegeben, genaue Überwachung über das Verständnis und den Fortschritt eines jeden Schülers auszuüben. Ist einer untätig und zerstreut gewesen, so gibt die von ihm ausgeführte Tätigkeit sofort Zeugnis davon. Hat jemand die Aufgabe falsch verstanden, so macht sich dies ebenfalls sichtbar kund, und der Lehrer hat dann Gelegenheit, das Falsche zu berichtigen und dem schwachen Kinde nachzuhelfen.

Selbstverständlich reicht *ein* Lehrmittel für die Hand der Schüler nicht aus. Es wird im Gegenteil von Vorteil sein, wenn ihnen mehrere Beschäftigungs- oder Hilfsmittel zur Verfügung stehen; denn sie verlangen nach Mannigfaltigkeit und Abwechslung. Es gibt ja auch kein Verfahren, das Anspruch darauf erheben könnte, für alle Kinder passend zu sein. Ein Schüler lernt das Rechnen am besten auf Grund von Gesichtseindrücken, ein anderer von Gehörswahrnehmungen, ein dritter mit Hilfe motorischer Betätigungen usw. Wir müssen also beim Rechnen darauf bedacht sein, den Kindern vielseitige Anregungen zu bieten.

Zahlbilder. Zahlreiche Versuche haben ergeben, daß sich eine Anzahl von Einheiten am besten übersehen läßt, wenn die Zählkörper möglichst farbig dargestellt und unter Innehaltung der quadratischen Vierergruppe angeordnet sind. Diese Anordnung hat den Vorteil, daß sie auch auf einer kleinen Rechenmaschine mit nur zwei Kugelreihen praktisch verwertet werden kann.

Die Idee der Zahlbilder hat praktische Verwertung in mehreren Hilfsmitteln gefunden; zu nennen sind folgende: Das Rechenkästchen von Giese, Krügers Rechenfederkasten und der Rechenkasten von Künnemann & Popken. Alle diese Rechenmaschinen haben 20 Zählkörper, die auf zwei Reihen zu je 10 verteilt sind. Bei einigen sind die Fünfer durch andere Farbengebung voneinander abgegrenzt. Als Zählkörper dienen Kugeln, Perlen oder quadratische Holzkörper, die leicht beweglich sind und verschiedenartig gruppiert werden können. Alle diese Apparate vermögen bei ihrem Gebrauch die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Schüler in hohem Maße zu fördern. Sie gestatten die Auffassung mit mehreren Sinnen zugleich (Gesichts- und Tastsinn) und erhöhen dadurch die Sicherheit und Klarheit der Auffassung. Durch Befriedigung des Tätigkeitstriebes wird das Interesse der Kinder an dem sonst so trockenen ersten Rechenunterricht gehoben und so die Langeweile verbannt und die Aufmerksamkeit immer wieder aufs neue gefesselt.

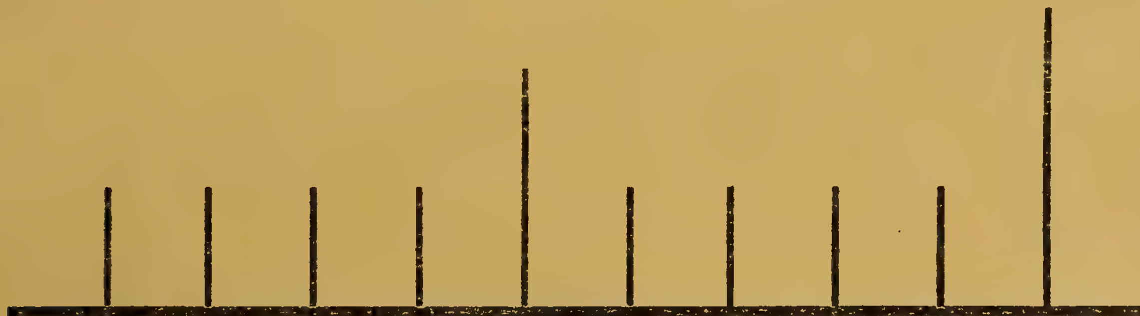
Für das zählende Rechnen möchte ich auf ein Hilfsmittel auf-

merksam machen, dessen Gebrauch sich sehr gut bewährt hat, und das man sich sehr leicht selbst beschaffen kann. Auf einem Deckel werden fünf Striche in folgender Weise gezogen:



Man operiert dann an diesem Strichapparat mit Erbsen, Bohnen, Knöpfen, Bleisoldaten und Münzen. Nachdem die Ordnungszahlen gründlich eingeübt sind, heißt es: Stellt einen Soldaten auf den dritten Strich usw. Nehmt den fünften Knopf weg! Zählt die Bohnen bis zum vierten Strich; Fangt beim zweiten Strich an zu zählen — zählt nach rechts — nach links usw.

Später erweitert man diesen Strichapparat um das Doppelte, so daß man folgende Figur erhält.



Nun lassen sich die Übungen in der angedeuteten Weise noch mannigfacher und vielseitiger gestalten als bei fünf Strichen. Sehr zu empfehlen ist auch das Rechnen nach der Methode von Langermanns „handelndem Rechnen".

Des weiteren kann der Gebrauch von Stäbchen wegen der Mannigfaltigkeit ihrer Verwendung warm befürwortet werden. Um das Interesse der Kinder zu erhöhen, werden die Stäbchen mit Hilfe der kindlichen Phantasie in alle möglichen Dinge umgewandelt. Es wird dann mit Kindern, Puppen, Wagen, Laternen, Nägeln, kurz mit allem, was man nur fürs Rechnen gebrauchen kann, operiert.

Daß auch die Finger beim ersten Rechenunterricht angewandt werden dürfen, ist selbstverständlich. Natürlich muß beim Fingerrechnen eine ganz bestimmte Reihenfolge und Gruppierung innegehalten und darauf geachtet werden, daß diese sogenannte Rechenstütze nicht ausschließlich benutzt wird.

Was die Rechenhefte für die Hand der Schüler anbetrifft, so entsprechen die meisten unseren Anforderungen leider nur in geringem Umfange. Seite auf Seite starrt das Kind nur Zahlen an, nackte, leblose Zahlen. Eine rühmliche Ausnahme davon macht die von Gerlach bearbeitete Rechenfibel: Des

Kindes erstes Rechenbuch. Das Büchlein sucht auf Schritt und Tritt den für den Unterricht so notwendigen steten Zusammenhang mit dem wirklichen Leben des Kindes herzustellen, indem es bildlich dargestellte Szenen aus dem Leben des Kindes und Gegenstande aus der kindlichen Umgebung in interessanter Weise dem ersten Rechenunterricht dienstbar macht. Die Rechenidee liegt in der planmaßig durchgeführten Anordnung der Dinge. Zunachst sind auf jeder Seite, so verschieden die Dinge auch sein mögen, stets gleich viele zu einer Gruppe vereinigt. Sodann hat in jeder Gruppe noch eine Zerlegung in zwei oder mehrere Teile stattgefunden, wodurch die mannigfachsten Operationen ermöglicht werden. Natürlich wird der Lehrer die aus dem Leben gegriffenen Szenen einer Besprechung unterziehen müssen. Doch muß diese so kindlich und lebendig wie nur irgend möglich erfolgen. Dadurch werden die sprachliche Bildung und die Gedankenarbeit der Schüler, und nicht zum wenigsten auch ihr Interesse am Rechenunterricht, ungemein gefördert. — Eine ähnliche Anlage, vielleicht in der Gruppierung noch etwas übersichtlicher, weist „Des Kindes erstes Rechenbuch“ von Walther auf. Dieselben Grundsätze finden wir auch in dem „neuen Bilderbuch“ von Bohny verwirklicht und ebenso auf Hencks farbigen Wandtafeln für den ersten Rechenunterricht.

Sehr wichtig ist es ferner, daß dem ersten Rechenunterricht auch das Zeichnen dienstbar gemacht wird. Diese Beschäftigung ist für die Schüler, die ja schon etwas malen können, sehr interessant und beeinflußt auch ihr Vorstellungsvermögen in hohem Grade. Die rechnerische Grundidee beim Zeichnen beruht auf der Zahl und Anordnung der Dinge. Die Schüler müssen befähigt werden, eine bestimmte Anzahl von Gegenständen nach Angaben des Lehrers aufzuzeichnen, sie nach angedeuteten Gesichtspunkten zu gruppieren, etwa wie bestimmte Zahlenbilder, und sie malend darzustellen.

Über das Lehrverfahren ist noch zu bemerken, daß man anfänglich möglichst alle Absichtlichkeit eines planmäßigen Verfahrens vermeiden muß.[1]) Der Unterricht soll zunächst Spielcharakter zeigen. Deshalb begnüge man sich vorläufig mit dem, was der Zufall beim Anschauungs- und Sachunterricht von Rechenmöglichkeiten an das Kind heranbringt. Allmählich gehe man dann von der spielenden Betätigung zum planmäßigen Unterricht über, ohne jedoch die Verbindung mit dem Anschauungsunterricht aufzuheben; denn durch diesen soll ja bei den Schülern das Bedürfnis nach der Zahl und dem Rechnen erzeugt werden. Die Gerlachsche Reform-Rechenfibel vermag auch darin vortreffliche Dienste

[1]) Da wir jetzt Gesamtunterricht betreiben, so liegt wohl keine Gefahr in dieser Hinsicht vor.

zu leisten. Es ist ratsam, von den mannigfaltigen Lernmitteln, mit denen wir unsere Kinder geistbildend zu beschäftigen suchen, eins, zu dem sie sich besonders hingezogen fühlen, als Hauptveranschaulichungsmittel überwiegend oft in Gebrauch zu nehmen, damit auf diese Weise eine klare, schnelle und stabile Zahlvorstellung ermöglicht wird. Die zur Befestigung des Gelernten so notwendige Übung soll anfänglich immer konkret, also möglichst in Einkleidungen geschehen, z. B. 4 Griffel und noch 1 Griffel = 5 Griffel usw. Das Leben der Wirklichkeit muß bei jeder Übung in die Klasse einziehen. Da spielen wir heute Kaufmann, kaufen und verkaufen, geben aus und nehmen ein, morgen spielen wir Eisenbahn, lassen Wagen zusammensetzen, lassen rangieren und Personen ein- und aussteigen, übermorgen lassen wir Knöpfe suchen und sortieren, Schule halten usw. Das sind Übungen und Wiederholungen, die ins Leben greifen und die trägen Geister zu schaffenden Wesen machen.

Eine so weite Heranziehung der kindlichen Selbstbetätigung wird vielen Nutzen abwerfen und eine sichere Grundlage für das spätere Rechnen schaffen.

Der Aufbau des Rechenstoffes muß den durch die geistige Unzulänglichkeit des schwachsinnigen Kindes gegebenen Weg des geringen rechnerischen Vermögens, langsamen Erkennens und Fortschreitens berücksichtigen. Nach dem Stande unserer bisherigen Erfahrungen gebraucht ein solches Kind etwa drei Jahre, um eine einigermaßen sichere Fertigkeit in dem Zahlenraum von 1 bis 100 zu erlangen, so daß dann ein Weiterbauen möglich erscheint. Bewährte Methodiker empfehlen für den Aufbau des Rechenstoffes sechs Stufen, die sich auf die einzelnen Hilfsschuljahre folgendermaßen verteilen:

1. Hilfsschuljahr: Zahlenraum 1 bis 10, nur rein konkret.
2. Hilfsschuljahr: Zahlenraum 1 bis 20, nur rein konkret.
3. Hilfsschuljahr: Zahlenraum 1 bis 100, konkret, 1 bis 20 abstrakt.
4. Hilfsschuljahr: Zahlenraum 1 bis 100, Addition und Subtraktion.
5. Hilfsschuljahr: Zahlenraum 1 bis 100, abstrakt.
6. Hilfsschuljahr: Zahlenraum 1 bis 1000.

Bei ungünstigen Verhältnissen mag der folgende Stoffplan, der besonders zu Anfang des Rechenunterrichts einen verlangsamten Fortschritt vorsieht, Beachtung finden.

1. Hilfsschuljahr. Einführung in das Zahlenverständnis. Ziffern schreiben. Zu- und abzählen im Zahlenraum von 1 bis 5. Eingekleidete und angewandte Aufgaben.

2. Hilfsschuljahr. Zu- und abzählen im Zahlenraum von 1 bis 20 ohne Überschreiten des Zehners. Eingekleidete und angewandte Aufgaben.

3. Hilfsschuljahr. Zu- und abzählen im Zahlenraum von 1 bis 20. Das Hauptgewicht ist auf den Übergang aus dem ersten in den zweiten Zehner zu legen. Aufgaben wie vorher.

4. Hilfsschuljahr. Addition und Subtraktion im Zahlenraum von 1 bis 100. Angewandte Aufgaben.

5. Hilfsschuljahr Multiplikation und Division im Zahlenraum von 1 bis 100. Erste und elementarste Einführung in die Bruchrechnung. Angewandte Aufgaben.

6. Hilfsschuljahr. Der Zahlenraum von 1 bis 1000 nach allen vier Spezies. Die Bruchrechnung wird in einfachster Form weiter geübt. Dezimale Schreibweise. Die Forderungen des alltäglichen Verkehrslebens sind besonders zu berücksichtigen.

Weiß befürwortet in seinen „Lehrplänen" für den Unterricht in der Hilfsschule noch einen Unterricht in der Formenlehre, der sich die Ausbildung der Raumvorstellungen durch Zuhilfenahme der Zahl zum Ziele zu setzen hat. Er sagt hierzu: „Es leuchtet ein, daß bei jeder Anschauung dem Räumlichen der Hauptteil zufällt, und wenn man weiter erwägt, daß durch die Bewegung räumlicher Elemente erst die Vorstellungen der Zeit mit Zeiträumen entstehen, so ist leicht zu ermessen, welch großer Einfluß den Raumvorstellungen in unserm Geistesleben zukommt." „Auf ihnen beruht zum großen Teile die Klarheit der Vorstellungen und des Denkens." „Sie bilden den Untergrund aller unserer geistigen Betätigung, das Gerüst, um das sich alle übrigen Faktoren gruppieren." — Der Verfasser mag es jedenfalls gut meinen; aber in dem Umfange, wie er diesen Unterricht in der Hilfsschule behandelt wissen will, werden wir wegen der mangelhaften logischen Fähigkeiten unserer Schüler und wegen der Schwierigkeit des Stoffes nicht vorgehen können, selbst bei noch so günstigen Verhältnissen. Einiges Wissenswerte allerdings, das sich anschaulich und elementar behandeln läßt, kann im Rechenunterrichte mit Berücksichtigung finden, wie z. B. das Messen, Berechnen und Darstellen eines Quadrates, eines Rechtecks, eines Winkels, das Anfertigen eines Kubikmaßes von einem Liter Inhalt usw. Das Schätzen der Dinge nach Länge, Breite, Höhe und Tiefe ist mit den Schülern auch zu üben. Von weiteren Belehrungen über Körper und Flächen usw. können wir unbeschadet ihres formalen und materiellen Nutzens vollständig absehen. Solche Sachen gehen über den Gesichtskreis unserer Schüler weit hinaus und verbieten sich von selbst für die Behandlung in der Hilfsschule.[1])

Ein interessantes Beispiel für die Verschmelzung des Rechen-, Zeichen-, Handfertigkeits- und Raumlehreunterrichts zu einer Fachgruppe bietet der Lehrplan der Hilfschule zu Stargard i. Pom., dessen einschlägige Bestimmungen als besonders beachtenswert hier wiedergegeben werden sollen.

---

[1]) Vergl. die Aufsätze von Thiesen und Ziegler über Formenlehre in Z. f. Beh. Schw. 1916, 2-3, und 1916, 10.

Aufgaben für den Handfertigkeitsunterricht.	Anschlußstoffe aus den übrigen Disziplinen.
Unterstufe.	
Fröbelarbeiten: Täfelchenlegen, Stäbchenlegen, Zusammensetzübungen mit farbigen Würfeln, Flechtarbeiten, Verschränken, Falten, Schneiden, Aufkleben, Bauen mit Bausteinen. Formen in Ton: Kugel, Perlenschnur, Ei, Walze, Kegel.	Rechnen: Veranschaulichung von Zahlbegriffen, Zerlegen und Zusammensetzen der Zahlen im Zahlenkreis von 1 bis 10. Zeichnen: Nachzeichnen der durch die Legeübungen entstandenen Figuren und der durch das Formen entstandenen Körper. Raumlehre: Kennenlernen von Linien (geraden, krummen), Flächen (Viereck, Dreieck, Kreis) und Körpern (Kugel, Walze).
Mittelstufe.	
Papier- und Kartonarbeiten: Hut, Körbchen, Täschchen, Kästchen, Würfel, Schiff, Tisch, Windmühle, Christbaumschmuck, Tüten. Formen in Ton: Nest mit Eiern, Gefäße der verschiedensten Gestalt, Geräte, Ringe, Brezel, Äpfel, Birnen und andere Früchte, Pilze, Rübe, Schneckenhaus usw.	Rechnen: Fortsetzung der vorhin bezeichneten Übungen mit Bezug auf die jetzt auszuführenden Handbetätigungen. Anschauungs- und naturkundlicher Unterricht: Besprechung der herzustellenden (bzw. hergestellten) Gegenstände und der nachgebildeten Naturobjekte. Zeichnen: Nachzeichnen der gefertigten Sachen.
Oberstufe.	
Papparbeiten. Flächenarbeiten: Aufziehen eines Wandkalenders, eines Stundenplanes, eines Bildes, Schneiden und Bekleben eines Lampentellers, eines Topfuntersetzers usw. Körperliche Arbeiten: Kästchen der verschiedensten Art mit und ohne Deckel, Heftmappe, Schreibmappe, Buchfutteral, Postkartenständer, Serviettenring, sechs- und achteckiges Körbchen, rundes Körbchen, Schachteln, Kammkasten usw.	Rechnen: Kennenlernen des Metermaßes und seiner Einteilung, Messen, Zusammenzählen, Abziehen, Vervielfachen und Teilen von zweifach benannten Längengrößen. Raumlehre: Linien, wagerechte, senkrechte, schräge, der rechte Winkel und dessen Anwendung, Quadrat, Rechteck, Dreieck, regelmäßiges Vieleck, Kreis, Zirkel und Gebrauch desselben, Umfang, Durchmesser, Halbmesser, Würfel, eckige und runde Säule. Zeichnen: Nachzeichnen der gefertigten Gegenstände.[1])

Für den Rechenunterricht besitzen wir gerade eine Unmenge von Lehrmitteln, Apparaten usw., von denen hier nur folgende Erwähnung finden mögen.

1. Rechenmaschinen und Rechenapparate.

Adam, Rechenapparat, komplett. Methodische Anweisung. Schülerrechenbrett. — Zu bez. v. Hilfsschullehrer Adam in Meiningen.

---

[1]) Vergl. hierzu den Aufsatz von J. Schneickert über das Arbeitsprinzip beim Rechnen in der Hilfsschule. Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild. S. 16 ff.

Brinkmanns Federkasten mit Rechenmaschine. Der Kasten enthält in seinem oberen Teile 20 Zählkörper, wie sie sich an der Rechenmaschine befinden. Mit Hilfe der Zahlkörper kann das Kind alle Rechenübungen, die ihm in der Schule veranschaulicht wurden, zu Hause wiederholen.

Giese, Rechenkästen, Mit 20 Kugeln, mit 5 Würfeln und mit 10 Würfeln. — Zu bez. v. Rektor Giese in Magdeburg.

Künnemann und Popken, Rechenkasten. — Zu bez. v. Verlag von Otto Nemnich in Leipzig.

Irrgang, Rechenapparat. — Zu bez. v. Hilfsschullehrer Irrgang in Kattowitz i. Oberschl.

Miklas, Hilfsschulrechenkasten. Ein besonders typischer Rechenapparat, der wegen seiner sinnreichen Zusammensetzung weitgehende Beachtung verdient. — Zu bez. v. Miklas in Wien.

Böcker, Schieberrechenmaschine mit arithmetischen Naturtypen. Vollständig einschließlich Gebrauchsanweisung. — Zu bez. v. Hilfsschullehrer Böcker in Duisburg.

Warneckes kleine Rechenmaschine. Ausgabe A 20,5 cm breit, 7,5 cm hoch, mit 10 Zählkörpern.

Zahlenbilder-Apparat von Pickhan. — Zu bez. v. C. Marhold, Halle.

Bolte, Deutsche Rechenmaschine für Schwachbefähigte. 1. Apparat für das Rechnen von 1 bis 20 mit zwei Bruchrechnungskästen. 2. Apparat für das Rechnen von 1 bis 100 mit massiver verstellbarer Staffel. 3. Apparat für das Rechnen von 1 bis 100 ohne Staffel für Gestellwandtafel. 4. Zwei Bruchrechnungskästen mit Stäbchen und Lineal. — Zu bez. v. Lehrer Bolte in Fürstenwalde a. Spree.

Schubert, Würzburger Rechenmaschine. — Zu bez. v. Hilfsschullehrer Schubert in Würzburg.

Lehrmünzen aus Metall. Zu bez. aus der Prägeanstalt von Gustav Rannenberg in Hannover.

Lehrmünzen für Unterrichtszwecke aus Pappe. Die Prägung und die Farbe der betreffenden Münzen ist genau wiedergegeben. — Zu bez. v. der Firma Friedenberg in Hamburg 11, Admiralitätsstr. 71-72.

2. Wandfibeln und Anschauungstafeln.

Henck, Farbige Wandbilder für den ersten Rechenunterricht. 28 Tafeln für den Zahlenkreis von 1 bis 10. — Zu bez. v. der Firma Gebrüder Gotthelft in Cassel.

Maetschke, Rechenbildertafel für das werktätige Rechnen im Sinne der Arbeitsschule. Leipzig 1913, Verlag von Siegismund & Volkening.

Lutz, Wandtafel der metrischen Maße und Gewichte für Schulzwecke. Schulfertig. — Zu bez. v. Verlag Lutz in Stuttgart.

Wabnitz, Einmaleinstabelle. — Zu bez. v. Paul Stiehl in Leipzig.

3. Rechenbücher für die Hand der Schüler.

Brohmer und Kühling, Übungsbuch zum Gebrauch beim Rechenunterricht in Taubstummenanstalten, Hilfsschulen und verwandten Schulgattungen. — Zu bez. v. Verlag Schroedel in Halle a. S.

Dannenberg, Dreßler und Mertelsmann, Rechenaufgaben für deutsche Hilfsschulen. 2 Hefte. — Zu bez. v. F. Hirt in Breslau.

Giese und Loeper, Rechenbuch für den Unterricht schwachbefähigter Schüler. — Broschüre: Das Tafelrechnen in der Hilfsschule. — Zu bez. v. Rektor Giese in Magdeburg.

Murtfeld und Ebrecht, Rechenbuch für Hilfsschulen. 1. Heft: Unterstufe. Erstes und zweites Hilfsschuljahr. 2. Heft: Mittelstufe. Drittes und viertes Hilfsschuljahr. 3. Heft: Oberstufe. Fünftes und sechstes Hilfsschuljahr. 4. Heft: Rechenbuch für Fortbildungsschulen — Zu bez. v. Verlag Diesterweg in Frankfurt a. M.

Schulze und Schmidt, Wer rechnet mit? Aufgaben für den Rechenunterricht in Hilfsschulen und verwandten Anstalten nach zeitgemäßen psychologischen Grundsätzen stufenmäßig geordnet. — Zu bez. v. C. Marhold, Halle a. S.

Mit Vorteil sind auch folgende Bücher zu gebrauchen, die das Zahlprinzip zweckmäßig vertreten.

Bohny, Neues Bilderbuch. — Zu bez. v. Verlag Schreiber, Eßlingen.

Gerlach, Des Kindes erstes Rechenbuch. — Zu bez. v. Verlag Voigtländer.

Walther, Des Kindes erstes Rechenbuch. — Zu bez. v. Verlag C. Schnell in München.

Literaturnachweis.

Adam, Der Rechenunterricht in der Meininger Hilfsschule. Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild, S. 370 ff. Halle a. S., Marhold. — Ders., Einige methodische Hindernisse im Rechenunterricht. Z. f. Beh. Schw. 1908, 3-4. — Classe, Einführung der Schüler in die Zeitrechnung. Hilfsch. 1914, 7. — Gerlach, Lebensvoller Rechenunterricht. Leipzig 1914, Verlag von Voigtländer. — Giese, Das Rechnen auf der Unterstufe der Hilfsschule. Z. f. Kindf. Bd. 8, 106. — Grünwald, Das abschließende Rechnen in der Hilfsschule. Hilfsch. 1914, 12. — Haase, Bemerkungen über den ersten Rechenunterricht. Hilfsch. Bd. 2, 204, 231. — Horrix, Die Zahlbilder. Methodische Bemerkungen zum ersten Rechenunterricht. Essen a. R., Verlag von Bädecker. — Ders., Wie vermittelt die Hilfsschule ihren Schülern die Fertigkeit, von der Uhr die Zeit abzulesen? Z. f. Beh. Schw. 1898, 2. — Ders., Sind Zahlenbilder oder Zahlenreihen beim ersten Rechenunterricht in der Hilfsschule vorzuziehen? Z. f. Beh. Schw. 1902, 8. — Ders., Der Rechenunterricht in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1909, 1 bis 3. — Ders., Anschaulicher Rechenunterricht in der Hilfsschule. Halle a. S., Marhold. — Kempinsky, Ein frohes Rechenjahr. Sachaufgaben für das erste Schuljahr. Leipzig 1914, Verlag von Dürr. — Kielhorn, Der Rechenunterricht. Z. f. Kindf. Bd. 4, 42. — Landmann, Über die Entwicklung der Zahlvorstellungen schwachbegabter Kinder. Z. f. Kindf. Bd. 4, 195. — Lang, Fröhliches Rechnen. Langensalza 1913, Verlag von Kortkamp. — Langermann, Handelndes Rechnen. Berlin-Zehlendorf 1914, Mathilde-Zimmer-Haus. — Loeper, Über Rechenunterricht in der Hilfsschule. Z. f. Kindf. Bd. 2, 109. — Noell, Fingertätigkeit und Fingerrechnen als Faktor der Entwicklung der Intelligenz und der Rechenkunst von Schwachbegabten. Langensalza, Beyer. — Nüesch, Der Rechenunterricht mit Geistesschwachen mit besonderer Berücksichtigung der Entwicklung der Zahlbegriffe. Verhandlungsbericht der 6. Schweiz. Konf. f. d. Idiotenw. 1907. — Pantwich, Anleitung für den Anfangsunterricht nach P.-Rechenapparat. Dortmund 1909, Verlag von Ruhfus. — Reichelt, Die Rechentafel. Z. f. Beh. Schw. 1882-83, 3. — Rössel, Zur Belebung des Rechenunterrichts. Z. f. Beh. Schw. 1914, 1. — Roth, Die natürliche Rechenmaschine. Z. f. Beh. Schw. 1887, 6. — Schmidt, Lebensvoller Rechenunterricht, das A und O des Rechenunterrichts in der Hilfsschule. Hilfsch. 1913, 7. — Ders., Praktische Rechenaufgaben. Hilfsch. 1916, 9. — Schreiber, Beitrag zur fruchtbringenden Gestaltung des Rechenunterrichts in unseren Schulen für normale und abnorme Kinder. Z. f. Kindf. 1906, 97. — Schneickert, Das Arbeitsprinzip beim Rechnen in der Hilfsschule. Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild, S. 16 ff. Halle a. S. Marhold. — Schütze, Der Rechenunterricht auf der Mittelstufe und Oberstufe der Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder. Ber. üb. d. 7. Verb. d. H. D. 1909, Halle a. S., Carl Marhold. — Stärkle, Einige Hilfsmittel beim Rechnen auf der Unterstufe. Z. f. Beh. Schw. 1904, 1. — Wagner, Beobachtungen und Erfahrungen beim ab-

schließenden Rechenunterricht. Hilfssch. 1916, 10. — Ders., Wie erziele ich bei Hilfsschülern eine sichere und geläufige Beherrschung des Einmaleins? Hilfssch. 1916, 7. — Weigl, Zum Rechenunterricht in der Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 3, 91. — Ziegler, Rechenunterricht bei Schwachsinnigen. Enz. Hdbch. S. 1284 ff. — Zieting, Der Kaufmannsladen im Rechenunterricht. Hilfssch. 1914, 4.

i) Der Religionsunterricht.

Zur Gesamtbildung der Hilfsschüler gehört auch die religiöse Bildung und Unterweisung, deren Aufgabe darin besteht, die Kinder zur Erfüllung ihrer göttlichen Bestimmung geschickt zu machen und sie zur Führung eines sittlich-religiösen Lebens zu befähigen. Die religiöse Unterweisung der Hilfsschüler wird mit großen Schwierigkeiten verbunden sein. Denn die religiöse Anlage der Schwachsinnigen ist ganz erheblich verkümmert; ebenso besitzen sie ein wenig gebildetes Gefühlsvermögen, ein mangelhaftes Verständnis für religiöse Einwirkungen und ein sehr geringes Bedürfnis nach religiösen Belehrungen. Diese Mängel sind besonders bei der Auswahl und Anordnung des Stoffes zu beachten. Der Stoff muß auf allen Stufen mit dem übrigen Vorstellungsleben der Kinder in engste Verbindung gebracht werden, weil sonst kein hinlänglicher Anschluß erreicht wird. Die konkreten Handlungen, Erfahrungen, Tatsachen und Geschehnisse sprechen am deutlichsten, unmittelbarsten und eindringlichsten zum Verstande und Gemüte der Kinder. Deshalb werden die religiösen Belehrungen durch kleine, einfache Erzählungen religiös-sittlichen Inhalts, sowie durch kindliche Unterredungen über den lieben Gott eingeleitet. Der Religionsunterricht soll also als religiöser Anschauungsunterricht dem heimatkundlichen Anschauungsunterricht ergänzend zur Seite treten und mit ihm Hand in Hand fortschreiten. Nach dem Grundsatz: Erst Erfahrung bzw. Geschichte, dann Lehre, wird er mit der biblischen Geschichte beginnen und als Anschlußstoffe Bibelsprüche, Katechismusstücke, Gebete und Liederstrophen heranziehen.

Im Religionsunterrichte der Hilfsschule unterscheiden wir folgende Stufen:

1. Der vorbereitende Religionsunterricht. Durch Gewöhnung an Zucht, Ordnung und Sitte, Besprechung geeigneter Erfahrungen, bzw. auch Besprechung von biblischen Darstellungen werden in den Kindern Vorstellungen von dem Walten Gottes geweckt und auch einige Richtlinien für ihr religiös-sittliches Verhalten geboten.

2. Der grundlegende Religionsunterricht. Die anschauliche Behandlung der biblischen Geschichte schafft eine Grundlage von einfachen religiösen Erkenntnissen, Wahrheiten und Lehren, die das Verständnis zu weiteren religiösen Einwirkungen erschließen sollen.

3. Der ergänzende Religionsunterricht. Durch entsprechende Heranziehung passender Katechismusstücke, die wichtige Glaubens- und Sittenlehren zum Verständnis bringen, erhalten die religiösen Belehrungen eine ergänzende Abrundung.

4. Der abschließende Religionsunterricht. Die religiösen Unterrichtsstoffe werden in übersichtlicher Weise vorgeführt und die Schüler mit dem Gottesdienst und dem kirchlichen Leben bekannt gemacht, so daß ein gewisser Abschluß erzielt wird, der die Kinder einigermaßen sittlich-religiös vorbereitet für das spätere Leben erscheinen läßt.

Den Stoff für die religiösen Belehrungen werden in der Hauptsache die biblischen Erzählungen abgeben, aus denen in anschaulicher Weise alle die Momente abzuleiten sind, die in den Schülern sittliche Vervollkommnung und religiöse Belebung erzeugen, sie also zu Gott hinziehen. Der Gang der Behandlung beginnt mit der Vorbereitung, dann folgt die Erzählung, darauf die Besprechung, alsdann die Anwendung und schließlich die Befestigung und vertiefende Wiederholung.

Ein besonderer Katechismusunterricht wird in der Hilfsschule nicht erteilt; ebenso müssen wir auf Bibelkunde verzichten. Die Hilfsschule wird sich auch nicht um die Einführung der Kinder in die kirchlichen Bekenntnisse kümmern. Die Memorierstoffe sind auf das Mindestmaß zu beschränken; denn es kommt weniger auf das Erlernen vieler Sprüche, Liederstrophen usw. an, als vielmehr darauf, daß der Schüler die unerläßlichsten Wahrheiten der Religion deutlich erfaßt, sie auf seine Verhältnisse anzuwenden versteht und durch Gewöhnung lernt, sein Handeln und sein Leben danach einzurichten. Wenn er dahin gelangt, Bitte, Gebet, Fürbitte, Danksagung, Wohltun und Mitteilen praktisch zu üben, dann hat der Religionsunterricht in der Hilfsschule seinen Zweck vollkommen erreicht. Aus diesem Grunde verzichten wir auch auf eine besondere Heranziehung und Behandlung des Kirchenliedes. Aus einigen, zum Gemeingute gewordenen Liedern werden einzelne Strophen gelegentlich der Behandlung biblischer Geschichten herangezogen und memoriert. Besondere Berücksichtigung finden Festlieder, Lob- und Danklieder, Kreuz- und Trostlieder, Glaubens- und Gebetslieder. Die memorierten Strophen müssen im Gesangunterrichte auch sicher eingeübt und alsdann häufig gesungen werden. — Die Bibel kommt für die Hilfsschule ebenfalls nicht in Betracht. Höchstens werden wir einige wichtige Stellen aus dem Neuen Testament heranziehen, sowie einzelne Psalmen. Übungen im Zurechtfinden und Lesen des Neuen Testamentes müssen aber gelegentlich vorgenommen werden. Über die Vorbereitung zur Konfirmation ist im zweiten Teile ausführlich berichtet.

Der Religionsunterricht für Schwachsinnige ist bereits ziemlich eingehend bearbeitet; es existieren über ihn eine ganze Menge Abhandlungen, aber auch eine bedeutende Anzahl von Lernmitteln für die Hand der Schüler.

1. Gegenstände.

Christusfigur nach Thorwaldsen in Elfenbeinmasse. Höhe 40 cm. — Kruzifix mit Christuskörper. Kreuz aus Holz, Körper aus Elfenbeinmasse. Höhe 40 cm. — Kniender Engel aus Gips. Höhe 40 cm. — Weihnachtskrippe mit Familie. 40 cm hoch. — Lutherfigur aus Gips. 35 cm hoch.

Stofflehrmittel zur Bibelkunde, geologische Erzeugnisse, Erzeugnisse aus dem Tier- und Pflanzenreiche, Sachen aus dem Ackerbau, dem Hirtenleben und dem Kultus Alt-Israels, sowie aus der christlichen Religionsgeschichte sind ebenfalls zu haben. — Zu bez. v. Köhler oder Volckmar in Leipzig.

2. Biblische Anschauungsbilder.

Lehmann, Biblische Wandbilder. Altes Testament. Farbige Künstlersteinzeichnungen von Prof. Franz Hein. Elieser und Rebekka. Joseph wird verkauft. Joseph begrüßt seinen Vater. Die Auffindung Moses. Die Gesetzgebung. Ruth und Boas. Hanna und Samuel vor Eli. David und Goliath. David spielt vor Saul. Tobias Heimkehr. — Neues Testament. Farbige Künstlersteinzeichnungen von Professor W. Steinhausen. Bisher erschienen: Die Tochter des Jairus. Jesus der Kinderfreund. Jesus in Gethsemane. Maria und Martha. Die Jünger von Emmaus. — Bildgröße 100 : 70 cm. Jedes Bild aufgezogen auf Leinwand mit Stäben. Verlag von Schick & Co. in Leipzig.

Morgan und Copping. Biblische Wandbilder. Orientalische Auffassung mit charakteristischen großen Figuren, in Farbendruck ausgeführt und von prächtiger Fernwirkung. Aus dem alten Testament: Daniel in der Löwengrube. Erhöhung der ehernen Schlange. David spielt vor Saul. Der betende Samuel. Abraham und Isaak. Die Stiftung des Passahlammes. — Aus dem neuen Testament: Der gute Hirte. Der Säemann. Jesus segnet die Kinder. Der sinkende Petrus. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Der Jüngling zu Nain. Der verlorene Sohn. Der Blindgeborene. Der barmherzige Samariter. Die zehn Jungfrauen. Paulus und Silas im Kerker zu Philippi. Der verlorene Groschen. Das Scherflein der Witwe. Salbung Jesu durch die Sünderin. Jesus heilt Kranke. Jesus und das kleine Kind. Die Geburt Christi. Maria und Martha. Speisung der Fünftausend. — Jede Tafel aufgezogen auf Leinwand mit Stäben. Verlag der Anstalt Bethel bei Bielefeld.

Dr. A. Reukauf, Neue biblische Wandbilder. Farbige Kunstblätter von Karl Schmauck. Bearbeitet unter Zugrundelegung der neuesten Quellenwerke in vielfachem Farbendruck ausgeführt. Neues Testament. Vollständig in drei Serien zu sechs Blatt. Serie I. Jesu Wirken in Galiläa: Jesu Taufe. Der Blinde von Bethsaida. Das Töchterchen des Jairus. Der Gelähmte. Jesus als Lehrer am See. Jesus im Hause des Pharisäers. Serie II. Gleichnisse: Der Säemann. Der verlorene Sohn. Der Pharisäer und Zöllner. Der barmherzige Samariter. Der reiche Mann. Die Arbeiter im Weinberg. Serie III. Jesus im Kampf um Jerusalem: Der Messiaseinzug in Jerusalem. Die Tempelreinigung. Der Zinsgroschen. Das Abendmahl. Vor dem Hohenrat. Am Kreuze. — Größe 92 : 65 cm. Verlag von Karl Havlik i. Langebrück i. Sa.

Wangemann, 20 Anschauungsbilder für den ersten Unterricht in der biblischen Geschichte. Altes Testament: Paradies. Austreibung aus dem Paradies. Abrahams Einzug in das gelobte Land. Rebekka am Brunnen.

Joseph wird verkauft. Josephs Erhöhung. Auffindung des Moses. Eli und Samuel. David und Goliath. Absalom. — Neues Testament: Heilige Nacht. Die Weisen aus dem Morgenlande. Jesus im Tempel. Hochzeit zu Kana. Der Sturm auf dem Meere. Der Jüngling zu Nain. Der Heiland segnet die Kinder. Christus vor Pilatus. Kreuzigung. Der Auferstandene. — Größe 56 : 70 cm, nebst Text von Wangemann. Diese Ausgabe umfaßt 20 Abbildungen zu den wichtigsten Erzählungen aus dem Alten und Neuen Testament. Die Bilder sind aber nicht sehr groß und deshalb mehr für kleine Klassen und für Einzelunterricht passend. Verlag von Reichardt in Leipzig.

Fugel, Bibelbilder. 24 Kunstblätter in Vierfarbendruck. Altes Testament: Schöpfung. Paradies. Kain und Abel. Noahs Opfer. Opfer Abrahams. Verkauf Josephs. Josephs Erhöhung. Durchgang durch das Rote Meer. Die zehn Gebote. Die heilige Zeit. David und die Bundeslade. Elias betet um Regen. — Neues Testament: Christi Geburt. Der Jesusknabe im Tempel. Berufung des Andreas. Brotvermehrung. Der verlorene Sohn. Auferweckung des Lazarus. Ölberg. Christi Verspottung. Kreuzigung. Auferstehung. Himmelfahrt. Pfingstpredigt. — Große Ausgabe für Schulzwecke als Wandbilder. Größe 40 : 60 cm. In sechs Lieferungen enthaltend je vier Darstellungen in Farbendruck, aufgezogen auf Pappe. Verlag von Kösel in Kempten.

Düsseldorfer Bilderbibel. 30 lithographische Kunstblätter. Dazu Begleitwort: Die Methodik des biblischen Bildes. Verlag von L. Schwann in Düsseldorf.

3. Landschaftsbilder.

Langl, Bilder aus Palästina. Ausgeführt in feinstem Farbendruck. Drei Blätter: Jerusalem, Bethlehem und Nazareth. Größe 75 : 57 cm. — Zu bez. v. Köhler in Leipzig.

4. Wandkarten.

Kuhnert und Leipoldt, Wandkarte von Palästina zur Zeit Christi, auf Grund der neuesten Forschungen dargestellt nach der reinen Reliefmethode mit linksseitiger Beleuchtung und Schattenkonstruktion. Mit einem Profil durch Palästina in der Richtung von West nach Ost über Jerusalem mit einem Plan von Alt-Jerusalem nebst ausführlichem Texte. Schulfertig. — Zu bez. v. Köhler in Leipzig.

5. Bücher (zum Teil für die Hand der Schüler).

Dassow, 28 biblische Geschichten für die Unterstufe, im Anschluß an Bildern entwickelnd dargestellt. Verlag von Danckl in Goslar a. H. — Franke, Biblische Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament. Gotha 1907, Verlag von Thienemann. — Frings, Kath. Religionsbüchlein für Hilfsschulen. Ausgabe für Lehrer und Ausgabe für Schüler. Düsseldorf 1919. Verlag von Schwann. — Henck, Biblische Geschichten für kleine Leute. Kahla 1910, Verlag Thüringische Verlagsanstalt. — Kühn, Biblische Geschichten für die Unterstufe. Berlin 1907, Verlag von Gerdes & Hödel. — Meyer, 32 biblische Geschichten, erzählt nach den stilistischen Forderungen des Märchens für die Unterstufen evangelischer Hilfs-, Volks- und Sonntagsschulen. Kiel, Verlag von Fischer & Lipsius. — Münchow, Evangelisches Religionsbüchlein zum Gebrauch für den Unterricht mit Schwachen. Berlin 1906, Verlag von Zielessen. — Murtfeld, Religionsbuch für Hilfsschulen. Frankfurt a. M. 1914, Verlag von Diesterweg. — Neuert, Evangelisches Religionsbuch zum Gebrauch an Taubstummenanstalten, Hilfsschulen usw. Leipzig 1909, Verlag von Dude. — Schips, Entwurf einer mittleren, leichtfaßlichen biblischen Geschichte für katholische Hilfsschulen und Anstalten. Selbstverlag der Erziehungsanstalt für geistesschwache Kinder in Schloß Neresheim in Württemberg. — Soeder, Merkbuch zum evangelischen Religionsunterricht. Leipzig 1909, Verlag von Reichardt. — Sperber,

Religionsbüchlein für die Unterstufe evangelischer Volksschulen. Breslau 1901, Verlag von C. Dülfer.

Literaturnachweis.

Frenzel, Die ersten religiösen Belehrungen. Z. f. Kindf. Bd. 3, 42. — Israel, Der Konfirmandenunterricht bei Schwachbefähigten. Monatsbl. f. d. ev. Religionsunterr. 1910, 9. — Kielhorn, Der Religionsunterricht. Z. f. Kindf. Bd. 4, 41. — Ders., Der Konfirmandenunterricht in der Hilfsschule. Langensalza 1905, Beyer. — Lehm, Vorschlag zu einem christozentrischen Religionslehrplan für die sechsstufige Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 6, 10. — Major, Neue Wege für den Religions- und Konfirmandenunterricht Abnormer. Jena 1905, Verlag von Costenoble. — Meyer, Nicht Märchen, Fabeln und Parabeln, sondern biblische Geschichten nach dem Prinzip der Märchen. Hilfssch. Bd. 2, 292. — Müller, Auswahl und Aufbau des religiösen Unterrichtsstoffes in der Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 2, 176. — Piper, Der Religionsunterricht. Z. f. Beh. Schw. 1891, 3 bis 5. — Reinfelder, Der Religionsunterricht in Hilfsschulen. Deutsche Schulztg. 1905, 38-39. — Schroeter, Lehrplan für den Religionsunterricht. Z. f. Beh. Schw. 1894, 6. — Schulze, Der Konfirmandenunterricht bei geistig Minderwertigen. Protestantenblatt 1906, 18-19. — Ders., Religionsunterricht in der Schule für geistig Schwache. En' Hdbch., S. 1322 ff. — Straßerjahn, Der Religionsunterricht bei Schwachsinnigen. Z. f. Beh. Schw. 1917, 1. — Weigl, Neue Lehrmittel für den katholischen Religionsunterricht. Hilfssch. Bd. 2, 312. — Ziegler, Zum Unterricht in der biblischen Geschichte. Z. f. Beh. Schw. 1907, 12.

j) Der Zeichenunterricht.

Ausgangspunkt des Zeichnens ist das malende Zeichnen der Unterstufe, auf welcher die Kinder sich dieser Beschäftigung als Ausdrucksmittel im Gesamtunterricht bedienen. Die zeichnerische Darstellung soll aber auch auf den anderen Stufen eine große Rolle spielen und in den Dienst fast sämtlicher Unterrichtsdisziplinen treten. Das Malen entspricht im allgemeinen der Natur des Kindes und seinem Mitteilungstriebe und Betätigungsdrange, die sich beide auch beim Schwachsinnigen in erfreulicher Weise bemerkbar machen. Doch verursacht die zeichnerische Darstellung hier oft große Schwierigkeiten, namentlich bei Kindern mit motorischen Defekten, gesteigertem Bewegungsdrang, schlechter Perzeption optischer Eindrücke und gering entwickeltem Formensinn. Deshalb sind in der Hilfsschule die ersten Übungen im malenden Zeichnen nur in ganz einfacher und elementarster Weise auszuführen und Stoff und Technik auf das Notwendigste zu beschränken. Die zeichnerische Betätigung kann durch gymnastische Übungen, Beschäftigungen mit Stäbchenlegen, Bauen, Formen, Ausschneiden usw. unterstützt werden. Auf diese Weise wird auch das Schreiben wirksam vorbereitet, da handliche Übungen die motorischen Ausdrucksfähigkeiten des Kindes, sowie seine Handgeschicklichkeit für die Ausführung der Buchstabenformen außerordentlich anzuregen und zu fördern vermögen.

Aus dem malenden Zeichnen entwickelt sich nach und nach das

systematische, wodurch das Kind zur möglichst selbständigen Totalauffassung und zur Nachbildung und Darstellung von Gegenständen und Formen geführt werden soll. Der Zeichenunterricht will die Schüler anleiten, die Gegenstände ihrer Umgebung nach Form und Farbe zu erfassen und durch die Darstellung zeichnerisch wiederzugeben. Er hat also das Auge für genaue Wahrnehmungen zu bilden und die Hand zur geschickten Ausführung zu befähigen. Zielbewußtes Zusammenwirken von Auge, Hand und Verstand.

Der Zeichenunterricht besitzt für die Hilfsschule einen hohen formalen Wert. Er bildet den Schönheitssinn der Schüler und fördert somit ihr Verständnis für Schönheiten. Er erzieht zur Ordnung und Reinlichkeit, weckt die Aufmerksamkeit, das Anschauungs- und Unterscheidungsvermögen, regt die Phantasie an und beeinflußt heilsam Denken, Fühlen und Wollen. In materieller Hinsicht bereitet er für das praktische Leben vor, indem er einige technische Fertigkeiten vermittelt, dem Gestaltungstriebe Gelegenheit zur Betätigung gibt und Arbeitsamkeit und Fleiß fördert.

Während die früheren Zeichenmethoden durch Anhaltspunkte, Linien usw. dem Kinde Erleichterungen für die zeichnerischen Ausführungen boten und dadurch den Übergang zum Freihandzeichnen wirksam vorbereiteten, verwirft die gegenwärtig herrschende Methode diese Hilfsmittel und fordert sofort Freihanddarstellungen. Dadurch erstehen dem Zeichenunterricht in der Hilfsschule ganz bedeutende Schwierigkeiten, denen der Lehrer durch Herabsetzung der Ziele, entsprechende Vereinfachung der Darstellungen und gründliche Vorbereitung wird vorzubeugen suchen.

Auf der Mittelstufe beginnt das systematische Zeichnen. Die Übungen erstrecken sich auf die Darstellung einfacher Grundformen von Gegenständen aus der Umwelt der Schüler. Die Darstellungen werden zunächst blockiert und dann in Kohle und Buntstift ausgeführt. Auf der Oberstufe nehmen die Gebilde mannigfachere Formen an; es kommen Übungen hinzu im Treffen von Farben und im Gebrauche des Lineals und Zirkels.

Als Gang für die methodische Behandlung ist nach Weiß (Hilfsschullehrpläne) zu empfehlen:

a) „Eingehende sachliche Besprechungen des Gegenstandes zur Erzielung des rechten intensiven Wissens;
b) spezielle Besprechung über die Formgestaltung mit besonderer Betonung des Warum und Zurückführung des Gegebenen auf bestimmte Formeinheiten, d. i. rechte Formanalyse;
c) Darstellung des Gegenstandes durch den Arbeitsunterricht (entweder ganz oder in seinen formell wichtigsten Teilen);
d) zeichnerische Darstellung unter beständiger Vergleichung mit dem Gegenstande, und
e) Gedächtniszeichen behufs fester Einprägung oder freier Verwendung der Form beim übrigen Unterrichte.“

Gegenstände und Hilfsmittel.

Königs Modelltischträger mit verstellbarem Tische und selbsttätig feststehendem Hintergrunde zum Aufstellen und Anhängen von Zeichenvorlagen und Modellen. Leicht drehbar und neutral grau gestrichen, zum Einsetzen in Schulbänke nebst passendem Einsatzbohrer für beliebig viele Halter.

Grundstock von Lehrmitteln für den Zeichenunterricht der Unterstufe. 28 Gegenstände. — Zu bez. v. Verlag von Bertelsmann, Bielefeld.

Holzartikel zum Bemalen: Federkasten, Schlüsselbrett, Wandteller usw. — Zu bez. v. Köhler, Leipzig.

Modelle für das Gedächtniszeichnen: Handspiegel, Sichel, Beil, Löffel usw.

Motive aus der Pflanzenwelt. Mappe I a. Größe 15 : 20 cm. 20 Blatt.

Motive aus der Tierwelt. Insekten, Schmetterlinge, Käfer, Vogelfedern usw.

Stoffmuster, Tapeten, Fliesen, Platten, Vasen usw.

Oswald, Wandfriese für Kinderzimmer zum Ausmalen. — Zu bez. v. Verlag v. Scholz, Mainz.

Göhl, Anleitung zum Vorzeichnen. 9 Hefte. Bäume, Menschen, Bauten, Tiere usw. — Zu bez. v. Schreiber in Eßlingen.

Krieg, 30 Zeichenspiele. Eine Anleitung zum Zeichnen mit kindlichen Versen. — Zu bez. v. Verlag Ev. Gesellschaft, Stuttgart.

Literaturnachweis.

Kielhorn, Der Zeichenunterricht. Z. f. Kindf. Bd. 4, 42. — Müller, Das Freihandzeichnen in der Hilfsschule zu Leipzig. Z. f. Beh. Schw. 1904, 11. — Puhrer, Zur Methodik des Zeichenunterrichts in Schwachsinnigenschulen. Z. f. Beh. Schw. 1899, 7-8. — Schmidt, Pinselübungen in der Hilfsschule. Z. f. Kindf. Bd. 19, 47 ff. — Schwenk, Der Zeichenunterricht in Idiotenanstalten. Z. f. Beh. Schw. 1893, 6. — Trümper und Bödemann, Die Karrikatur im Unterrichte Schwachbefähigter. Z. f. Beh. Schw. 1914, 1. — Ziegler, Wie meine Kinder Lust zum Zeichnen bekamen. Z. f. Beh. Schw. 1906, 2-3.

Sonstige Literatur.

Baumgart, Leitfaden für den Zeichenunterricht. 1. Teil: Die Unterstufe, 2. Teil: Die Mittelstufe. Hannover 1905, Verlag von Witwe Garwe & Sohn. — Kollros, Spielendes Zeichnen mit Legefiguren. Große und kleine Ausgabe. Ravensberg, Verlag von Maier. — Luckow, Illustrierter Lehrstoff für den Zeichenunterricht in den Volksschulen. Stuttgart 1911, Verlag von der Union-Lehrmittelgesellschaft. — Maier, Was das Kind im ersten Schuljahr zeichnen soll. 2 Hefte. München 1908, Verlag von Kellerer. — Miklas und Tremel, Was wir in der Schule zeichnen. Wien 1911, Verlag von H. Hirsch.

k) Der Gesangunterricht.

Der Gesangunterricht hat die Aufgabe, die Lust zum Singen und die Freude an Musik zu wecken, die Gemütsbildung zu fördern, die Stimme und das musikalische Gehör zu bilden, einen Schatz wertvoller geistlicher und weltlicher Lieder sicher einzuprägen und die Kinder zu gesanglicher Betätigung im späteren kirchlichen und bürgerlichen Leben vorzubereiten. Die Hilfsschüler verfügen in der Regel nur selten über eine schöne Stimme, obwohl sie sonst für Musik ziemlich empfänglich erscheinen. Doch ist es in

der Regel der Rhythmus, der sie gefangen nimmt. Von besonderer Wichtigkeit wird es in der Hilfsschule sein, daß durch das Singen die geistige und körperliche Stärkung und Entwicklung der Schüler Förderung findet. Der Schwerpunkt des Gesangsunterrichtes liegt in den Liedern, die von den Kindern schön, bewußt und selbständig gesungen werden sollen. Dazu sind gewisse Übungen erforderlich, die jedoch in möglichst enge Beziehung zu den Liedern selbst zu setzen sind. Die Übungen bestehen in Atmungs-, Stimmbildungs- (Ton- und Lautbildungs-), Treff-, rhythmischen, Gehör- und dynamischen Übungen. Selbstverständlich werden sich diese Übungen nur auf ganz einfache und leichte Aufgaben und Tonbewegungen beziehen und vorwiegend den Bedürfnissen der Lied- bzw. Melodieeinprägung Rechnung tragen.

Bei den Atmungsübungen ist auf tiefes Einatmen (vereinigtes Zwerchfell- und Flankenatmen), Halten des Atems und langsames, gleichmäßiges Ausatmen zu achten.

Übungen zur Erzielung eines schönen Tones (Stimmbildungsübungen) sind zu Beginn jeder Gesangstunde vorzunehmen. Besonders sind der leise Stimmeinsatz und der weiche Ton zu pflegen; überlautes Singen ist unter allen Umständen zu vermeiden.

Zur Schonung des jugendlichen Stimmorgans darf anfänglich eine gewisse Stimmgrenze nicht überschritten werden. Später ist der Stimmumfang nach Höhe und Tiefe allmählich und vorsichtig zu erweitern. Um die Stimme vor Ermüdung zu schützen, muß in jeder Gesangstunde ein Wechsel von Einzel-, Gruppen und Klassengesang eintreten.

Die gesanglichen Lautbildungsübungen, die durch sprachliche (Artikulationsübungen) vorzubereiten sind, haben eine reine, dialektfreie Aussprache der Vokale und eine phonetisch richtige Bildung der Konsonanten zu erstreben. Dabei ist auf lebhafte Lippentätigkeit und richtige Zungenlage, sowie auf lockere Bewegung des Unterkiefers zu halten.

Treffübungen in methodischer Stufenfolge werden wir auf das Mindestmaß beschränken, weil unsere Schüler dafür schwer zugänglich sind.

Durch besondere rhythmische Übungen ist das Taktgefühl der Kinder zu entwickeln und der Rhythmus der Lieder durch vorbereitende Übungen zu gewinnen, am besten durch geeignete Liedteile (Motive) aus den einzuübenden Gesängen. Dabei ist es von Wichtigkeit, daß die Kinder auch selbst taktierend sich betätigen.

Auf allen Stufen sind der einstimmige Gesang, das Einzelsingen und das selbständige Anstimmen der Lieder durch die Kinder zu pflegen. Der einstimmige Gesang bleibt in der Hilfsschule die Norm. Wenn die Verhältnisse es jedoch erlauben, können auch

einige leichte Lieder zweistimmig eingeübt werden. Es gibt bisweilen Jahrgänge unter den Hilfsschulkindern, mit denen das ohne weiteres zu erreichen ist.

Vor dem Singen des Liedes ist sein Inhalt durch ein kurzes Stimmungsbild dem Verständnis und dem Gemüte der Kinder nahe zu bringen, damit der Gesang mit innerer Teilnahme ausgeführt wird. Jedoch darf darunter der schlichte, natürliche Vortrag nicht leiden. Auch ist darauf zu achten, daß durch richtiges Atmen sowohl Text als Melodie sinngemäß gegliedert werden.

Die Behandlung und Einprägung der Liedertexte gehört zu den Aufgaben des Deutsch- und Religionsunterrichtes.

In jeder Hilfsschule ist für die einzelnen Klassen ein Kanon von Liedern festzusetzen, wobei die vaterländischen Gedenktage, die kirchlichen Feste und die Jahreszeiten zu beachten sind. Die Gesamtzahl der festgelegten weltlichen Lieder und Choräle soll je 12 bis 15 betragen. Diese Lieder müssen die Kinder vollständig frei vortragen können.

Außer den Kanonliedern dürfen noch andere Lieder zur Einübung gelangen, deren Wahl dem Lehrer überlassen bleibt. Aber auch hier muß das schlichte Volkslied bzw. volkstümliche Spiellied im Vordergrund stehen.

Der für jede Klasse festgesetzte Übungsstoff ist auf den folgenden Stufen zu wiederholen, desgleichen die Kirchenlieder und diejenigen Volkslieder, die für das spätere Leben dauernden Wert haben. Die Choräle werden nach Text und Melodie so geübt, wie sie von den Kirchenbehörden vorgeschrieben sind.

Das Singen nach Ziffern und andern Symbolen bietet der Hilfsschule unüberwindliche Schwierigkeiten und läßt sich nicht ermöglichen.

Zur Bekämpfung von Koordinationsstörungen dienen kombinierte Gesangs- und Turnübungen bzw. Spiele mit Gesangsbegleitung. Doch sind solche Übungen mit einer gewissen Vorsicht anzuwenden, weil sie, unzweckmäßig betrieben, leicht zur Schädigung der Gesundheit führen können.

Als Hilfsmittel für den Gesangunterricht sind die Liederbücher für einfache Schulverhältnisse zu gebrauchen. Als Instrumente kommen Geige, Klavier und Harmonium in Betracht. Außerdem weisen wir noch auf folgende Schriften hin:

Müller, Kinderlied — Kinderspiel.

Naveau, Spiele, Lieder und Verse.

Lirum-Larum. 20 lustige kleine Kinderliedchen zu Dichtungen von W. Blüthgen, P. und R. Dehmel, G. Falke, C. Friedrichs, Fr. Züll, A. Holst, Mia Holm, J. Lohmeyer, H. Seidel, J. Trojan, O. Wiener. Für eine Singstimme und Klavier, komponiert von M. Georg Winter. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung.

Literaturnachweis.

Heuer, Gesang und Gesangunterricht in der Hilfsschule. Hilfssch. 1911, 3. — Jonkheere, Über den Einfluß der Musik auf die Bewegungen bei schwachsinnigen Kindern. Z. f. Kindf. 1901, 3. — Kannegießer, Der Gesangunterricht in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1908, 12. — Legel, Gesangunterricht bei geistig Schwachen. Enz. Hdbch. Halle a. S., Marhold.

l) Der Werkunterricht.

Der Werkunterricht hat seine Anfänge in den Vorübungen der Unterstufe; später geht er seine eigenen Wege und tritt als selbständiges Fach auf, bleibt aber als Prinzip, da die Hilfsschule doch schon immer der Arbeitsschulideen weitgehend Rechnung trug, dauernd bestehen, indem er durch manuelle Betätigungen das rechte Zusammenwirken von Auge, Hand und Verstand erstrebt und damit gesicherte Fortschritte in der geistigen Entwicklung der Schüler herbeiführen will. Die Hilfsschule hat die große Bedeutung der körperlichen Übungen für die geistige Entwicklung sehr bald erkannt und auch von ihrer Pflege ausgiebigen Gebrauch gemacht. Durch eine zweckmäßige Betätigung der Muskeln und Nerven werden gewisse Hirnpartien besser ernährt, und damit wird ihre Leistungsfähigkeit auch in geistiger Beziehung gesteigert. Ebenso kann bei entsprechender Übung eine Kompensation erkrankter Teile durch gesunde eintreten.[1]) Diese Aussichten führten zu Versuchen mit der Linkskultur, die darin besteht, daß neben der rechten Hand auch die linke zur Betätigung im Turnen, Werkunterricht, Schreiben und Zeichnen herangezogen wird. Über den Mißerfolg, den die Linkskultur bei ihrem Gebrauch an den Berliner Hilfsschulen erlitt, hat seinerzeit die pädagogische Presse ausführlich berichtet. In manchen Fällen allerdings, wie z. B. bei rechtsseitiger Lähmung, wird die Ausbildung der linken Hand geboten erscheinen. Doch abgesehen davon, hat im allgemeinen die weitgehende Heranziehung der Handbetätigung im Hilfsschulunterrichte viele Vorteile für sich. Denn es liegt auf der Hand, daß ein Kind, welches Anschauungen und Erfahrungen nicht nur durch das Auge und Ohr, sondern auch durch die Handbetätigungen gewinnt, bei weitem im Vorteil sein und ein gesicherteres Wissen und Können jedem anderen gegenüber aufweisen wird.

Der Wert des Werkunterrichts ist ein recht vielseitiger und besteht im wesentlichen darin, daß er den Tätigkeitstrieb des Schülers weckt und ihm neue Nahrung zuführt, die körperliche Geschicklichkeit und Entwicklung fördert, eine Menge neuer Anschauungen vermittelt, die verschiedensten Lehrgegenstände unterstützt, die gei-

---

[1]) Vergl. Anton, Wiederersatz der Funktion bei Erkrankungen des Gehirns und Rückenmarks, in seinen „psychiatrischen Vorträgen". Berlin 1914.

stige Entwicklung des Schülers günstig beeinflußt, dem Müßiggang vorbeugt, die Charakterbildung anregt und die Berufs- und Erwerbsfähigkeit vorbereitet. Dieser außerordentlich hohe Wert des Werkunterrichts hat Veranlassung gegeben, daß einige Hilfsschulpädagogen die Handarbeit als den Ausgangs- und Mittelpunkt des gesamten Hilfsschulunterrichts hingestellt wissen wollten, also über die Idee der Arbeitsschule noch hinausgingen. Doch hat diese Ansicht sich nicht behaupten können; denn der Schwerpunkt der Hilfsschulerziehung ist in der harmonischen Ausbildung sämtlicher Kräfte des Hilfsschülers zu suchen und nicht in der Bevorzugung eines einseitigen Bildungsbereichs.

Es fallen dem Werkunterricht zwei Aufgaben zu, eine formale und eine materielle. Die erste wird er im Zusammenhange mit den anderen Unterrichtsfächern erfüllen — Bildung des Tastsinns, Erziehung zum genauen Sehen und zur körperlichen Geschicklichkeit, allseitiges Erfassen eines Gegenstandes, Gewinnung klarer Vorstellungen und Begriffe usw. Diese Aufgaben muß eigentlich jedes Fach erfüllen, und es wäre nicht richtig, die darauf bezüglichen Handbetätigungen von den übrigen Unterrichtsdisziplinen zu trennen. Als Mittel kommen für diesen Zweck hauptsächlich Modellieren, Formen usw. in Betracht. Die materielle Aufgabe des Werkunterrichts muß darauf gerichtet sein, den Schüler für verschiedene Arbeiten des täglichen Lebens tüchtig zu machen, ihn zur Herstellung von mancherlei Gegenständen zu führen und ihm einige technische Fertigkeiten in manueller Hinsicht beizubringen. Wir werden demnach auf allen Stufen zu unterscheiden haben:

I. Werkunterricht im Anschluß an den übrigen Unterricht, und
II. selbständigen Werkunterricht in stufenweiser Anordnung.

Der Arbeitsunterricht wird folgende Gebiete umfassen: 1. Vorbereitende Übungen nach Art der Fröbelschen Beschäftigungen für Knaben und Mädchen; 2. Knabenhandarbeiten; 3. Mädchenhandarbeiten mit Einschluß von Hauswirtschaft, und 4. Gartenbau, Blumen- und Tierpflege für Knaben und Mädchen.

In methodischer Hinsicht ist zu beachten, daß der Werkunterricht stets das Prinzip eines intensiven Anschauungsunterrichts verfolgen muß. Auf allen Stufen ist besonderes Gewicht auf die Erziehung zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit zu legen.

Für die Auswahl und Anordnung des Stoffes mag der folgende Plan nach dem Berliner Lehrplan gelten:

I. Vorbereitende Übungen für Knaben und Mädchen: 1. Sinnesübungen nach der Methode der Vorübungen; 2. Herstellung grundlegender Formen in Ton oder Plastilina; 3. Ausschneiden von vorgezeichneten Formen oder Bildern aus Papier; 4. Beschäftigungen mit dem Baukasten usw.

II. Übungen für Knaben der Unterstufe: 1. Modellieren und Formen einfacher Gegenstände des Anschauungsunterrichts; 2. Flechten mit Flechtblättern; 3. Faltarbeiten aus Papier; 4. Arbeiten in Lederpappe (Flächen).

III. Übungen für Knaben der Mittelstufe: 1. Fortgesetztes Modellieren und Formen von Gegenständen des Sachunterrichts; 2. Flechten schwierigerer Sachen, Aufklebearbeiten usw.; 3. Kartonarbeiten; 4. Arbeiten in Lederpappe (körperliche Formen).

IV. Übungen für Knaben der Oberstufe: 1. Modellieren im Anschluß an den Sachunterricht; 2. Schwierigere Papparbeiten; 3. Holzarbeiten, Holzleistenarbeit, Brettchenarbeit; 4. Einfache Hobelbankarbeiten.

Weibliche Handarbeiten (nach dem Berliner Lehrplan von Fuchs).

I. Unterstufe: 1. Kreuzstichübungen auf Papier; 2. Kreuzstichübungen auf Leinwand; 3. Aussticken von Kreuzstichzeichnungen; 4. Übungen auf Kanevas; 5. Übungen mit der Schere in Papier und Karton.

II. Mittelstufe: 1. Einführung in den Gebrauch der Stricknadeln (Strickbeutel); 2. Strumpfstricken (einfache Längen); 3. Das Hackenstricken (Puppenmütze); 4. Das Anstricken; 5. Häkeln; 6. Übungen im Gebrauch der Schere, Ausschneiden von Anziehpuppen usw.

III. Oberstufe: 1. Das Ausschneiden von Anziehpuppen in schwierigerer Aufmachung; 2. Nähschürze, Knabenschürze, Überärmel; 3. Annähen von Knöpfen, Ösen, Bändern; 4. Unterrock; 5. Flicken und Strümpfestopfen; 6. Hemdnähen in einfachster Form; 7. Knüpfübungen, Rohr- und Bastflechtarbeiten.

IV. Hauswirtschaft: 1. Übungen von hauswirtschaftlichen Arbeiten im Schulzimmer: Kehren, Staubwischen, Tafelreinigen, Fensterputzen usw.; 2. Übungen an der eigenen Kleidung: Schuheputzen, Kleiderbürsten, Kleiderausbessern usw.; 3. Übungen in der Schulküche.

m) Gartenarbeit.

Diese ist von größter Wichtigkeit für die Hilfsschüler, weil die Beschäftigung im Garten Bewegung und Aufenthalt in frischer Luft gewährt. Die Gartenarbeit fördert die Gesundheit der Kinder und erweitert ihren Anschauungskreis. Sie schafft Freude an der Natur, erzieht zur planmäßigen Naturbetrachtung und macht zu praktischer Arbeit für das spätere Leben geschickt. Die Schüler der Oberstufe besorgen unter Anleitung des Lehrers die eigentliche Arbeiten im Garten. Am besten ist es, wenn jedes Kind ein Beet oder ein durchlaufendes Stück des gesamten Gartenlandes zugeteilt erhält, das es selbständig bebauen, pflegen und abernten darf. Zur Pflege sozialer Gesinnung kann ein Stück auch gemeinsam bearbeitet und bewirtschaftet werden. Topfpflanzen mögen auch andern Schülern zur Pflege übergeben werden. Die Tierwelt des Gartens gibt Gelegenheit zur Beobachtung und Tierpflege. Anlegung von Brutstätten und Futterplätzen ist zu empfehlen. Wetterbeobachtungen usw.

Wertvolle Richtlinien für diese Betätigungen bietet Langermann in seinem wiederholt erwähnten „Erziehungsstaat“. Er beschreibt darin die Erziehungs- und Bildungsarbeit an schwachbegabten Kindern in einem Schulgarten, welcher als freier Besitz (Heimat) die Hauptrolle spielte und den Mittelpunkt seines Erziehungsstaates bildete. Seine Maßnahmen erscheinen daher in vieler Beziehung nachahmenswert und verdienen weitgehende Beachtung bei der Pflege der Gartenarbeit. Eine ähnliche Idee vertreten in neuester Zeit die Verfechter der Gartenarbeitsschule, welche

ihre praktische Verwirklichung in Neukölln bei Berlin gefunden hat. Vgl. Heyn, Die Gartenarbeitsschule. Pom. Blätter 1921, 14. Ders., Die Gartenarbeitsschule. Breslau 1921, F. Hirt.

Veranschaulichungsmittel und Gegenstände.

Pipers Knopfapparat. Pipers Schnürapparat. — Zu bez. v. d. Berliner Lehrmittelanstalt, Friedrichstraße 6.

Schwenk, Einfache Industriezweige der Anstalt Idstein i. T.

Modelliertisch nach Schuldirektor Pilz. Sandkasten ausgezinkt. Mit einschiebbarem Materialienkasten, enthaltend Markierungszeichen, Perlen, Gips, Farben, Pinsel, Modellierholz, Holzscheiben usw.

Normalwerkzeugkasten nach Löffler, enthaltend 18 Werkzeuge, ein Zuschneidebrett, eine ausführliche Anleitung und Zeichnungen zur Anfertigung von Gegenständen.

Arbeitskasten, Größe 20:10 cm, vierfächerig, eingesetzte Teilkästchen mit dauerhaftem Kalikoüberzug.

Werkzeuge zu Papp- und Holzarbeiten.

Geräte zur Gartenarbeit.

Die Hilfsmittel für den ersten Arbeitsunterricht. — Zu bez. v. Scheffer und Schladitz in Leipzig.

Vorlagen für den Werkunterricht. Leichte Holzarbeiten. 2 Hefte mit je 10 Vorlagen. — Zu bez. v. Helm-Lehrmittelverlag von Ashelm in Berlin-Kölln.

Bilderwerke: Meinholds Handwerkerbilder. 5 Bilder in Größe 65:91 cm. — Ders., Werkzeugtafeln in demselben Format. — Schreibers Wandtafeln der Arbeitsstätten und Werkzeuge für die wichtigsten Handwerker. 4 kolorierte Tafeln. — Zu bez. v. Köhler, Leipzig.

Literaturnachweis.

Bartsch, Zum Handfertigkeitsunterricht in der Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 2, 195. — Basedow, Über den Knabenhandarbeitsunterricht in der Hilfsschule. Z. f. Kindf. Bd. 6, 137. — Berliner Lehrgang für leichte Holzarbeiten. Mit 260 Abbildungen. Leipzig 1894, Verlag von Hinrichs. — Bierwaß, Arbeit im Knabenhort für Schwachbegabte. Z. f. Päd. Psych. Berlin 1904. — Brookes, Handarbeit für geistesschwache Kinder. Z. f. Kindf. Bd. 10, 84. — Burghardt, Über das Formen in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1907, 11, und 1908, 3-4. — Büttner, Formen und Gartenarbeit in der Hilfsschule. Z. f. Erf. jgdl. Schw. Bd. 3. — Ders., Gartenarbeit in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1903, 3. — Fischer-Fuchs, Die Handarbeit in den Berliner Hilfsschulen. Berlin 1911, Verlag des Albrecht-Dürer-Hauses. — Frenzel, Der Knabenhandarbeitsunterricht bei geistesschwachen Kindern. Z. f. Beh. Schw. 1900, 8. — Giese, Vorlagen für Flechtarbeiten. 4 Hefte. Magdeburg, Selbstverlag. — Griesinger, Der Werk- und Arbeitsunterricht in der Hilfsschule. Bl. f. Knabenhandarbeit 1911, 3, Leipzig. — Gründig, Lehrplan für den Handfertigkeitsunterricht. Z. f. Beh. Schw. 1885, 4. — Handarbeitsunterricht in den Berliner Nebenklassen. Methodisch geordneter Lehrgang. Berlin 1907, gedruckt bei W. Römer. — Hecht, Die Buntpapiertechnik in der Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 3, 63. — Heiniger, Frohe Werkarbeit. Leipzig 1916, Verlag von Quelle & Meyer. — Kielhorn, Der Handfertigkeitsunterricht. Z. f. Kindf. Bd. 4, 42. — Koch, Über Handarbeiten in der Brüsseler Hilfsschule. Z. f. Kindf. Bd. 7, 181. — Langermann, Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt. Berlin-Zehlendorf 1914. — Meyer, Zur Behandlung geistig zurückgebliebener Kinder auf Grundlage der körperlichen Betätigung. Z. f. Beh. Schw. 1904, 2-3. — Ders., Der Handarbeitsunterricht in der Hilfsschule. Bl. f. Knabenhandarbeit Bd. 19, 7, Leipzig. — Ders., Die Stellung des Handarbeits-

unterrichts in den Hilfsschulen. Gesundheitswarte der Schule 1905. Leipzig, Verlag von Nemnich. — Müller, Der Handfertigkeitsunterricht bei Schwachsinnigen. Z. f. Beh. Schw. 1892, 5, und 1893, 1. — Pabst, Die Bedeutung des Handarbeitsunterrichts in der Hilfsschule. Z. f. Erf. jgdl. Schw. Bd. 2, 29. Jena 1909, Verlag von Fischer. — Raatz, Werk- und Arbeitsunterricht in der Hilfsschule. Ber. üb. d. 8. Verb. d. H. D. 1911. Halle a. S., Marhold. — Rössel, Aus dem Werkstättenunterricht. Z. f. Beh. Schw. 1914, 6. — Weckmann, Ein Beitrag zum Handarbeitsunterricht der Knaben in der Hilfsschule. Hilfsch. Bd. 4, 332. — Weigl, Grundsätzliches vom Handarbeitsunterricht in der Hilfsschule. Hilfsch. Bd. 1, 86. — Ders., Heilerziehung und manuelle Betätigung. Bl. f. Knabenhandarbeit 1908, 12. — Weniger, Übe und pflege die Selbsttätigkeit der Schüler. Z. f. Beh. Schw. 1898, 6. — Wheddon, Die Notwendigkeit einer praktischen Gestaltung des Handfertigkeitsunterrichts. Z. f. Kindf. Bd. 10, 79. — Wintermann, Lehrplan für den Handarbeitsunterricht einer dreiklassigen Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1895, 2. — Zschiesche, Der Handfertigkeitsunterricht in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1907, 8-9. — Ders., Der Werk- und Arbeitsunterricht in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1911, 45.

Biesenthal, Der hauswirtschaftliche Unterricht in der Hilfsschule. Ber. üb. d. 8. Verb. d. H. D. 1911. Halle a. S., Marhold. — Der Lehrplan für Nadelarbeiten in den Frankfurter Hilfsschulen. Hilfsch. 1916, 12. — Göhl, Ein Jahr Gartenarbeit. Hilfsch. Bd. 8, 89. — Graupogel, Ein Versuch mit Gartenarbeit in einer Hilfsschule. Hilfsch. Bd 8. 91. — Hennigs, Wie ich Anschauungs- und Werkunterricht verknüpfe. Ein Versuch in der Unterklasse einer Hilfsschule. Bl. f. Knabenhandarbeit 1908, 3 und 9. — Ders., Anschauungs- und Werkunterricht im dritten Jahr der Hilfsschule. Bl. f. Knabenhandarb. 1908, 10. — Ders., Freies Schaffen der Hilfsschüler. Bl. f. Knabenhandarb. 1910, 3. — Henze, Gartenbau. Hilfsch. Bd. 8, 98. — Kionka, Gartenbau in Breslauer Hilfsschulen. Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild, S. 186 ff. Halle a. S., Marhold. — Mertelsmann, Der Werkunterricht in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1919, 18. — Mielke, Bericht über den Werkunterrichtskursus in Leipzig. Hilfsch. Bd. 4, 284. — Ziegler, Schwachsinnigenfürsorge und Landwirtschaft. Hilfsch. 1914, 9. — Schenk, Gartenbau in Hilfsschulen. Z. f. Kindf. Bd. 6, 121.

Sonstige Literatur.

Der Arbeitsunterricht im Rahmen der bisherigen Unterrichtsgegenstände und als Werkstättenunterricht. Osterwieck a. H. 1911, Verlag von Zickfeldt. — Dehrmann, Modellieren. Leipzig 1911, Verlag von Teubner. — Eckhardt, Der erste Schulunterricht im Sinne einer entwicklungsgetreuen Erziehung und unter Berücksichtigung der Arbeitsschulbestrebungen. Leipzig 1911, Verlag von Teubner. — Hoffmann, Anschauen und Darstellen, das pädagogische Problem unserer Tage mit praktischen Vorschlägen für den ersten Unterricht. Gießen 1911, Verlag von Roth. — Lutz und Wiederkehr, Der plastische Darstellungsunterricht auf der Unterstufe. Mannheim 1911, Verlag on Bensheimer. — Dortmunder Arbeitsschule. 2. Aufl. Leipzig 1914, Verlag von Teubner. — Hennings, Was soll ich ausschneiden? Kleiner Lehrgang für Anfänger für Ausschneide- und Plakatkunst. 15 Tafeln. Hamburg 11, Verlag von Hans Friedenberg. — Hafried-Wandbilder, Tafeln für den Anschauungsunterricht, als Vorlagen für Ausschneidekunst: Gänseliesel. Der erste Schnee. Wer will unter die Soldaten. Laterne. Jahrmarkt. Große Wäsche. Hänsel und Gretel. Rotkäppchen. Größe 32 : 42 und 20 : 27 cm. Hamburg 11, Verlag von Hans Friedenberg.

n) Der Turnunterricht. Spiele.

Der Turnunterricht hat in der Hilfsschule die Bedeutung von Heilunterricht, indem er die körperliche Minderwertigkeit der Schüler durch Stärkung und Übung der Körperkraft beheben soll. Er will aber auch Geschicklichkeit und Gewandheit erzielen und Gang, Haltung, Benehmen und Verhalten der Schüler bessern, des weiteren ihren Mut und ihr Selbstvertrauen stärken, ihre Stimmung erheitern und erfrischen, damit sie wie normale Menschen zur rechten Zeit und am rechten Ort sich benehmen und handeln lernen. Der Turnunterricht umfaßt in stufenweiser Folge Tätigkeitsübungen, eigentliches Turnen, Spielen und Wandern. Bei günstigen Verhältnissen kommen noch Baden und Schwimmen und im Winter Eislauf hinzu. In besonderen Fällen, wie bei Lähmungen, Rückgratsverkrümmungen, Schiefwuchs, Brustschwäche der Schüler usw. muß ein individuell angepaßtes Turnen zur Anwendung gelangen.[1])

Die Tätigkeitsübungen finden hauptsächlich auf der Unterstufe Pflege. Überall, wo sich nur Gelegenheit findet, ist davon ausgiebiger Gebrauch zu machen. Als Tätigkeitsübungen sind auch Ausdrucksbewegungen, Gesten, Nachahmungen von Tätigkeiten, Hantieren mit Spielsachen, Messen, Kaufen, Darstellungen von Situationen, Demonstrationen, Dramatisierungen usw. aufzufassen. Bei rechtem Gebrauch werden diese Mittel auch dem gesamten Unterricht gute Dienste leisten, klare und lebendige Anschauungen schaffen und einen warmen, lebensvollen Unterrichtsbetrieb wahren. Wichtig sind auf dieser Stufe Übungen zur Behebung der Ungeschicklichkeit, wie z. B. Fangübungen, Greifübungen usw.

Das eigentliche Turnen umfaßt auf allen Stufen Ordnungs-, Frei- und Gerätübungen. Die Übungen sind in ihrem Betriebe mit der Entwicklung des menschlichn Organismus in methodischen Einklang zu bringen. Hierbei kommt das Gesetz von der Differenzierung der Bewegungen in Betracht, d. h. es werden zunächst die gröberen Bewegungen geübt, dann feinere Teilbewegungen und allmählich auch Koordinationsübungen. Sämtliche Übungen müssen genau und vollkommen ausgeführt werden, denn je vollkommener die Bewegung erfolgt, desto intensiver wirkt der funktionelle Reiz auf das Gehirn, und desto nachhaltiger wird sein Einfluß in erziehlicher Weise sein. In jeder Stunde ist jede Art von Übungen zu pflegen. Das schafft nicht nur Abwechslung, sondern trägt auch einer allseitigen körperlichen Ausbildung Rechnung. Starke seelische Erregungen, sowie körperliche Anstrengungen sind natürlich zu vermeiden. Es

---

[1]) Vergl. Hennig Orthopädie in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1914, 11.

wird sich empfehlen, in zweifelhaften Fällen ärztliche Anweisungen einzuholen. Zu den erwähnten Übungen kommen noch folgende hinzu:

1. Übungen mit Stäben, Hanteln, Ziehtauen und Keulen.
2. Kombinierte Übungen, leichte Reigen.
3. Anstandsübungen.

Die kombinierten Übungen umfassen eine Reihenfolge gymnastischer Übungen mit genau angepaßter Musikbegleitung, ausgeführt auf dem Klavier oder durch Gesang (eurhythmisches Turnen). Solche Übungsfolgen regen ungemein das Interesse der Schüler an, wirken ganz hervorragend ästhetisch, veranlassen große Energieentfaltung und spornen äußerst intensiv die Willens- und Aufmerksamkeitsentwicklung der Schüler an. Dr. med. Monton, Haag, schreibt über Turnen mit Musik folgendes:

„Diese Methode bildet eine Unterabteilung des Systems, das zahlreiche Hilfsmittel enthält, den stumpfsinnigen Kindern den Unterricht zu erleichtern. Der Charakter der auszuführenden Bewegung wird in Klängen ausgedrückt. Der Bewegung geht ein Ritornell voraus, welches das „Leitmotiv" enthält, so daß die Schüler hören — nach Einstudierung —, welche Bewegung ausgeführt werden muß. Es fällt dies ihnen um so leichter, da stets jede Bewegung mit ihrer eigenen Klangreihe gepaart geht. Es muß also nicht allein jedes Kommando überflüssig werden, sondern man muß auch danach streben, den plastischen Stand ins Musikalische zu übertragen. Die Kinder finden eine solche Unterrichtsstunde sehr schön. Werden die Apathischen durch die Musik mitgezogen, so hält sie die Erregten im Zaum. Da diese Übungen, kommandiert und geleitet durch Musik, die Gesamtaufmerksamkeit der Kinder in Anspruch nehmen, so werden Assoziationen zwischen Gehörs- und Bewegungsvorstellungen entstehen. Und sicherlich wird diese Anspannung des Geistes den Kindern bei anderen Lehrfächern gut zustatten kommen."

Eine hohe Bedeutung hat das Spiel in der Hilfsschule. Es heitert auf, erfrischt das Gemüt, reißt einzelne Kinder aus ihrer Vereinsamung, fördert den Tätigkeitstrieb, lehrt und übt Gemeinsinn, stärkt die Freude am Schulleben und schafft Zuwachs an leiblicher Kraft und Gewandtheit. Folgende Spiele erscheinen für die Hilfsschule besonders geeignet:

1. Ballspiele, Reifenspiele, Seil- und Kegelspiele.
2. Bewegungsspiele: Katze und Maus, schwarzer Mann, Fuchs aus dem Loch, Plumpsack usw.
3. Nachahmungsspiele mit Benutzung von Volksliedern: Kommt ein Vogel angeflogen, Wollt ihr wissen? Müller hast du nichts zu mahlen? usw.
4. Unterhaltungsspiele im Zimmer, Gesellschaftsspiele, Rätselraten usw.

Die Wanderungen treten ebenfalls in den Dienst der körperlichen Übungen. Sie haben aber auch hohe Bedeutung für die Heimatskunde und den lebenskundlichen Unterricht. Außerdem bieten sie, in der richtigen Art und Weise betrieben, körperliche und geistige Erfrischung und geben dem Lehrer Gelegenheit, die Eigenart seiner Schüler besser kennen zu lernen als allgemeine

Beobachtungen im Schulunterrichte. Baden und Schwimmen stehen den Wanderungen gleichwertig zur Seite. Im Winter bietet der Eislauf usw. einen trefflichen Ersatz für diese Übungen.

Als Hilfsmittel für den Turnunterricht verwenden wir die allgemein üblichen Geräte und Utensilien, ebenso die überall gebräuchlichen Spielgeräte.

Turngeräte für Hallen und für das Turnen im Freien:

Barren, Böcke, Leitern, Matten, Pferde, Reckstangen, Schaukelringe, Springbrett, Springkasten, Springschnur, Springständer, Turnstäbe und Apparate für Zimmergymnastik. — Zu bez. v. Köhler in Leipzig.

Spielsachen usw.

Eine Auslese von Kinderspielzeugen, Beschäftigungs- und Gesellschaftsspielen nebst Spielwegweiser usw. bietet der Verlag der Züllchower Anstalten bei Stettin — Direktor Pastor Jahn. Die zum Verkauf stehenden Sammlungen sind sehr reichhaltig, zweckmäßig für jedes Spielalter gruppiert und umfassen sämtliche Spielgebiete. — Auch die Lehrmittelhandlungen sind in der Lage, gewünschte Spielsachen usw. zu liefern.

Wandtafeln.

Albrecht, Tafel körperlicher Übungen für Schule und Haus mit untergedrucktem Text. Ausgabe für Knaben und Ausgabe für Mädchen aufgezogen auf Leinwand mit Stäben. — Schmidt, Haltungsvorbilder. Zehn Wandtafeln mit 32 Haltungsbildern von Beispielen und Gegenbeispielen. Fertig zum Aufhängen. Zu bez. v. Köhler in Leipzig.

Literaturnachweis.

Diebow, Das Turnen in der Hilfsschule. Hilfssch. 1916, 10. — Frenzel, Die turnerischen Übungen. Z. f. Kindf. Bd. 3, 41. — Gürtler, Die ausgerissenen Spielsoldaten. Z. f. Beh. Schw. 1916, 12 — Hartig, Unsere Turnstunde. Z. f. Beh. Schw. 1914, 5. — Kielhorn, Turnen und Spiel. Z. f. Kindf. Bd. 4, 12. — Koch, Turnen in der Brüsseler Hilfsschule. Z. f. Kindf. Bd. 7, 176. — Legel, Die pädagogische Gymnastik in der Schule für Schwachsinnige. Z. f. Beh. Schw. 1902, 7. — Lehm, Über den Wert der Freiübungen in Hilfsschulen. Z. f. Kindf. Bd. 21, 1-2. — Ders., Spielformen des Turnunterrichts in der Hilfsschule. Hilfssch. 1916, 2-3. — Seifert, Spiele für den Unterricht schwachsinniger Kinder. Hilfssch. Bd. 7, 8-9. — Ziegler, Ein Spiel für die ganz Schwachen. Z. f. Beh. Schw. 1915, 1.

Sonstige Literatur.

Jahn, Beschäftigungs- und Gesellschaftsspiele als wichtige Erziehungsmittel in Anstalten, Kolonien und Familien. Verlag der Züllchower Anstalten bei Stettin. — Lausch, Kinderspiele. Verlag von Spamer in Leipzig. — Schlipköter, Was sollen wir spielen? Verlag der Agentur des Rauhen Hauses in Hamburg. — Ders., Allerlei Kurzweil im Hause. Derselbe Verlag. — Weichert, Turnspiele und Liederreigen. Verlag von Kafemann in Danzig.

o) Der Unterricht in der Muttersprache.

Die geistige Entwicklung der Schüler wird durch den Sachunterricht gefördert. Die realen Anschauungen bilden den Ausgangspunkt und die Grundlage des gesamten Seelenlebens. Als Ausdrucksmittel desselben kommt die Sprache in Betracht, deren

Pflege deshalb mit eine der Hauptaufgaben des Hilfsschulunterrichts sein wird. Die Sprache dient in erster Linie wohl als Verständigungsmittel, dann aber ist sie das Hauptmittel zur Bildung der geistigen Kräfte und Anlagen des Menschen. Dieser ihrer doppelten Eigenart müssen wir auch im Hilfsschulunterricht gerecht werden und die Schüler dahin führen, daß wir sie durch die Sprache geistig bilden und sie befähigen, sich ihrer als Mittel zur Verständigung mit der Umwelt zu bedienen. Die Sprache ist etwas Hörbares, Sichtbares, Fühlbares und Geistiges, oder sie weist Laute, Sprechbewegungen, Zeichen, Begriffe und Formen auf. Danach werden wir im Sprachunterrichte eine phonetische, eine schriftliche, eine logische und eine formelle Seite zu unterscheiden haben oder, wenn wir uns der üblichen Bezeichnungen bedienen, einen Unterricht im Sprechen, im Lesen, im Schreiben und im Gebrauch der Sprachformen. Natürlich werden diese Zweige nicht gesondert oder nebenhergehend betrieben, sondern in wechselseitiger, inniger Beziehung miteinander gepflegt werden müssen.

Es könnte nun der Einwurf gemacht werden, der Sprachunterricht sei mit schwachsinnigen Kindern ebenso zu betreiben wie mit vollsinnigen, man müßte nur in etwas verlangsamter Weise vorgehen und viel üben, dann würde man das Ziel erreichen. Das trifft jedoch nicht zu; denn die Verhältnisse in sprachlicher Beziehung liegen in der Hilfsschule ganz anders als in der Volksschule. Die Sprache des schwachsinnigen Kindes ist infolge der mangelhaften geistigen Veranlagung oft aufs empfindlichste geschädigt und weist in mancherlei Hinsicht ganz erhebliche Mängel, Rückstände und Unvollkommenheiten gegenüber der des vollsinnigen Kindes auf. Deshalb muß in der Hilfsschule auch anders vorgegangen werden als in der Volksschule. Mit fortschreitender geistiger Entwicklung allerdings wird eine Annäherung an den normalen Unterrichtsbetrieb möglich sein, doch immer mit Beobachtung besonderer Maßnahmen, die durch die jeweiligen individuellen Eigentümlichkeiten des Schülermaterials bedingt werden.

Der Unterricht im Sprechen hat die Bildung des Sprechens und die Pflege der Gedankendarstellung zur Aufgabe. Bei Kindern mit Sprachgebrechen werden Artikulationsübungen gute Dienste tun. Diese sollen jedoch nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zwecke sein. Grundsatz muß auch bei diesen Übungen bleiben: Erst Anschauung, dann sprachliche Bezeichnung und zuletzt Beseitigung der mangelhaften Aussprache durch anschauliche Übungen. Es ist von vornherein großes Gewicht auf eine korrekte Aussprache zu legen, die das Merkmal eines normalen Menschen bildet. Darum wird die Sprachpflege in der Hilfsschule mit größ-

ter Sorgfalt zu betreiben sein, damit es dann nicht bei jeder Gelegenheit heißen kann: „Du bist ein Schwachsinniger, deine Sprache verrät dich als solchen."

Die Pflege der Gedankendarstellung findet hauptsächlich im Anschauungsunterrichte statt. Die Sammlung von klaren, lebensvollen Anschauungen und ihre feste Verknüpfung mit den entsprechenden Bezeichnungen (Worten), bleibt als Hauptaufgabe bestehen. Der Unterricht beginnt mit dem Zeigen und Benennen von wirklichen Gegenständen, erstreckt sich dann auf das Benennen der wichtigsten charakteristischen Teile einzelner Gegenstände und gelangt schließlich zur Bezeichnung von Tätigkeiten, Eigenschaften usw. Überall ist auf eine innige, unmittelbare Verknüpfung von Wort und Sprache zu achten, besonders aber eine stete Verbindung zum Leben des Kindes herzustellen, so daß dadurch ein inniger Antrieb zur sprachlichen Betätigung geboten wird. Sinngemäße Aneinanderkettung einzelner zusammenhängender Sätzchen zu kleinen Sprachganzen mit anschaulicher Betonung ihres logischen Zusammenhangs muß nach Maßgabe der jeweiligen Sprachentwicklungsstufe stets beobachtet werden. Umgebungs- und Erlebnisunterricht.

Auf schönes, wohlklingendes und sinngemäßes Sprechen ist, wie bereits betont, gleich von Anfang an großes Gewicht zu legen. Deshalb muß auch fleißiges Chorsprechen geübt werden. Gute Betonung, Wechsel der Stimme, Verwendung der Geste und richtige Atmung sind unbedingt zu beobachten und besonders beim Memorieren kleiner Verschen zu pflegen.

Der Leseunterricht in der Hilfsschule wird Rücksicht auf die bisherigen Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler nehmen müssen und dann darauf weiter bauen. In den meisten Fällen jedoch werden sich die vorhandenen Besitztümer so dürftig erweisen, daß ein neuer Aufbau notwendig erscheinen wird. Auf analytisch-synthetischem Wege wird der Schüler dahin geführt, daß er erkennt, wie sich ein Gedanke aus Worten aufbaut, wie die Worte aus Silben und diese aus Lauten bestehen. Die Erschließung dieses Verständnisses ist notwendig, damit der Betrieb des Leseunterrichts nicht zum mechanischen Drill ausartet, sondern den Schüler von vornherein den Zweck des Lesens erkennen läßt. In umgekehrter Weise soll der Schüler auch erfahren, wie geordnete Zusammensetzungen der Laute zu Silben und Wörtern und dieser zum Satze sprachliche Inhalte ergeben. Er wird dann sofort beim Lesen merken, daß es sich um Sprache und Inhalt handelt, und darum dem Lesen mehr Interesse sowie Verständnis entgegenbringen. Es scheinen dies sehr hohe Anforderungen zu sein; aber trotzdem sind sie zu erfüllen, wenn man in ganz elementarer und konkreter Weise vorgeht. Man muß sich nur bemühen, so tief wie möglich

zum Kinde herabzusteigen und aus dieser Perspektive die Sache in Angriff zu nehmen, dann geht es ganz gut.

In der Hilfsschule wählen wir für den Betrieb des ersten Leseunterrichts das synthetische Verfahren, ohne uns jedoch darauf zu versteifen, daß es ausschließlich zur Anwendung gelangen soll. Das synthetische Verfahren paßt wegen seiner größeren Einfachheit und seiner stufenweise, sich allmählich steigernden Inanspruchnahme der geistigen Kräfte besser für unsere Schüler als jedes andere Unterrichtsverfahren. Außerdem trägt die Synthese auch dem Prinzip der Isolierung der Schwierigkeiten Rechnung; sie ist also die Methode der geringsten sukzessiven Steigerung der Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler. Schließlich ermöglicht sie auch eine beschleunigte Automatisierung der einfachen elementaren Assoziationen beim Lesevorgang. Sie erscheint darum als die geeignetste Lesemethode für Schwachsinnige, bei denen ja so häufig Assoziationsstörungen, Gedächtnisschwächen und Abstraktionsmängel vorkommen.

Das Wortbildlesen, wie es von einigen Methodikern auch empfohlen wird, kommt für unsere Schüler zunächst nicht in Betracht, weil sie Totalitäten erst allmählich aufzufassen vermögen und aus diesem Grunde nur selten zur genauen und vollkommenen Erlernung des Lesens gelangen können. Dann kann aber das Wortbildlesen auch noch zum Nachteil für die Orthographie werden, insofern als der optische Eindruck nicht genügend nachhaltige Wortbilder unseren ungenau auffassenden Kindern für die schriftliche Darstellung abzugeben vermag. Das Lesen ist an solchen Wörtern zu üben, deren Inhalt ihnen aus dem Gesamtunterrichte bekannt und interessant ist. Die Wörter sind tunlichst bald zu kleinen Sätzchen zu gruppieren, um Sprachinhalte zu gewinnen. Die Ausschaltung mechanischer Leseübungen kann nicht befürwortet werden; denn Lesen ist auch eine mechanische Tätigkeit und bedarf zu ihrer Übung solcher Stoffe. Lesetechnische Übungen sind am besten mit Benutzung von Lesekästchen auszuführen. Wichtig erscheint es, daß geeignete Assoziationen (Lautideenassoziation), die zur Befestigung von Lautnamen und Lautformen dienen, recht anschaulich geboten werden. Je inniger Name und Bild des Lautes sich verbinden, desto leichter und sicherer kann die Reproduktion erfolgen. In den Dienst deises Verfahrens will sich, außer verschiedenen anderen Methoden, besonders das sogenannte „Fingerlesen" stellen, bei welchem zwischen Fingerstellungen, Buchstabenformen und Mundstellungen Ähnlichkeitsformen und charakteristische Namen geboten werden, die zur leichteren Reproduktion der Lautnamen führen sollen.

An dieser Stelle sei auf ein Verfahren hingewiesen, das in mancher Beziehung recht lehrreich und interessant ist. 1920 erschien von Erich

Warnecke bei Borgmeyer in Hildesheim eine Schrift unter dem Titel: Der erste Schreibleseunterricht in kindlich darstellender Form auf mnemotechnischer Grundlage unter Einfügung von Begleitbewegungen zur Lautartikulation. Der Verfasser stellt darin die Behauptung auf: „An Hilfsschulen wird man diese Methode gern willkommen heißen." Seine Methode, die einen umfassend anschaulichen, durch Mitbetätigung des Kindes gehobenen Leseunterricht aufbauen will, ist etwa folgende:

1. Unter Darbietung eines Stoffes aus dem Erfahrungskreise des Kindes wird es in die Durchnahme eines jeden Lautes und Buchstabens eingeführt. Der zu wählende Stoff muß alle Elemente enthalten, auf die Laut, Lautzeichen und Begleitbewegung Bezug nehmen können. Die Darbietung muß ferner in einer Weise erfolgen, daß das Ganze für das Kind sich zu einem Erlebnis gestaltet.

2. Nach der Einführung muß der Laut gewonnen worden sein aus den vorgekommenen Naturstimmen, Empfindungsausdrücken der Personen, aus den Geräuschen der Dinge, selten nur nach Art der Igelmethode aus dem Namen der Hauptträger der Handlung.

3. Der Buchstabe muß sich aus Elementen der Gestalten der Einführung aufbauen, und zwar ganz oder zum Teil, möglichst aber in seinen Kernstücken.

4. Laut und Zeichen müssen in Beziehung zueinander gesetzt werden.

5. Als wichtigster Faktor muß hinter der Lautgewinnung oder der des Buchstabens die Begleitbewegung festgelegt und geübt werden. Ihre Beziehung zur Einführung muß klar dargestellt werden. Sie muß aus dem Buchstabenbild unbedingt noch einmal abgeleitet werden.

6. Die Bewegung wie die kindliche Erläuterung müssen auch noch bei der Lautsynthese angewendet werden.

Der Stufengang im Lehrverfahren ist folgender:

1. Einführung.
2. Loslösung und Befestigung des Lautes; Verbindung mit der Begleitbewegung.
3. Darbietung des Buchstabens und weitere Verknüpfungen.
4. Übung und Einprägung.

Ein Beispiel aus des Verfassers Anleitung mag nun zur weiteren Erläuterung seines Verfahrens folgen:

Das „i".

I. Einführung.

a) Anschauungsunterricht im Garten, an Bäumen und Sträuchern, Blättern und Blüten, über kleine Lebewesen auf den Pflanzen wie Käfer, Blattläuse u. dergl. Wo Anschauungsunterricht nicht möglich, Unterhaltung über genannte Lebensgemeinschaft.

b) Erzählung. Ida spielte einst mit ihren Freundinnen im Garten Verstecken. Dabei verbarg sie sich in einem dichten Gebüsch. Bald aber wurde sie von ihrer Freundin Lisa gefunden. Ida kam nun hervor. Im Busch war ihr Haar zerzaust und ihre Haarschleife losgegangen. Sie bat Lisa die Schleife festzubinden. Lisa tat es. Dabei erblickte sie auf einmal einen kleinen grauen Käfer auf Idas Scheitel. Darüber erschrak sie und rief: „I, auf deinem Scheitel kriecht ein ekliges Tier!" (Bei „I" mimischen Nachdruck geben.) Dann rief sie die übrigen Mädchen herbei, zeigte auf Idas Kopf und sprach wieder: „I, seht einmal, auf Idas Scheitel kriecht ein Tier!" „Dann nimm es doch weg!" bat Ida. „I, nein! ich mag es nicht anfassen; das krabbelt so", sprach Lisa wieder. „Wer fürchtet sich denn vor solch einem kleinen Tier?" sagte Ida ärgerlich. „Schüttele doch mit dem Kopf", riefen die anderen Mädchen, „dann wird der Käfer herunterfallen." Das tat nun Ida, und der Käfer fiel herab.

II. Lautgewinnung. Was rief Lisa, als sie den Käfer auf Idas Scheitel erblickte? — Was tat sie, als die anderen Mädchen kamen? Sie zeigte auf Idas Kopf und rief: „I!“ usw. — Was rief Lisa immer zuerst?

Begleitbewegung. Ruft auch so und zeigt dabei auf euren Kopf!

Was die Kinder riefen, ist wieder ein Laut. Wie heißt der Laut? Welchen Laut kennt ihr schon? Woher haben wir das e bekommen? (Folgt die Wiedergabe der Begleitbewegung des e; dieser Laut wurde als erster gewonnen.) Sprecht jetzt das i und zeigt dabei auf den Kopf (Scheitel)! Anwendungen des i anderweitig.

III. Aufbau des Buchstabens. Wir wollen das i schreiben. Wo kroch der Käfer? das soll der Scheitel sein; der Punkt darüber ist der Käfer. Was liegt auf beiden Seiten vom Scheitel? Wir wollen Striche, dünn wie Haare, an den Scheitel legen, oben und unten: . Nun lest das! (Ruft und zeigt wie die Kinder in der Geschichte.)

IV. Übung und Einprägung.

1. Jetzt werden wir alle das i üben. Auswischen des ersten Vorbildes. — Was muß ich zuerst schreiben? Was dann? Nun wollen wir alle zusammen sprechen: Haarstrich hinauf, Scheitel herunter, Haarstrich hinauf, Tierchen darauf! Oder: Rauf, runter, rauf, Pünktchen oben drauf!

2. Übt das in der Luft mit dem Griffel! Wie muß der Griffel geführt werden? Rauf, runter, rauf, Pünktchen oben drauf!

3. Wer will das an die große Tafel schreiben?

Kritik: Ist das richtig? Was ist falsch gemacht? Warum? Mach es richtig!

4. Übt alle das i auf eurer Tafel!

a) Das Vorbild bleibt stehen.

b) Es folgt auswendiges Schreiben.

5. Der Lehrer stellt fest, welche Kinder Fehler gemacht haben und läßt sie berichtigen. Die Übungen wiederholen sich, bis alle Kinder das i richtig lesen und schreiben können.

Über die Begleitbewegungen sagt der Verfasser noch folgendes: Wenn die die Erfassung und Reproduktion des Lautes nebst seinem Zeichen begleitenden Bewegungen nun noch aus einem Laut und Zeichen kausierender Zusammenhang hervorgehen, so ist mit ihnen das Erlebnis, das wir für die methodischen Einheiten fordern, erst zu einem Wirklichen, Abgeschlossenen gestaltet und der Einprägung des Stoffes, der Leichtigkeit seiner Reproduktion das letzte, beste und sicherste Hilfsmittel gegeben. „Die Begleitbewegung stellt u. a. ein Entwicklungsmittel für die verkümmerten in Frage kommenden Gehirnpartien der Schwachbegabten dar, die überall dringend der Hilfe bedürfen.“ „Die Begleitbewegung, die anfangs nur ein Hilfsmittel zum Erlernen und Behalten war, kann später zu einem selbständigen Faktor erhoben werden, von dem aus sich neue Übungen anstellen lassen, die da sind Diktat und Kopflesen.“

So lehrreich auch manches in der kleinen Schrift ist, um so umständlicher jedoch erscheint das beschriebene Verfahren und um so gekünstelter die Gewinnung der Begleitbewegungen und ihre Verwendung. Uns muß es vor allem darauf ankommen, eine innige Lautideenassoziation herzustellen, und diese kann mit viel einfacheren und natürlicheren Hilfsmitteln erreicht werden, wie es namentlich Horrix in seiner Schrift: Ratgeber beim ersten Sprech- und Leseunterricht usw. empfiehlt.

Ein langsamer Fortschritt, namentlich beim Anfang des Lesens, ist unbedingt innezuhalten. Für die Reihenfolge des Auf-

tretens der Laute mögen Sprech-, Bild- und Schreibschwierigkeiten Berücksichtigung finden, die allerdings je nach der individuellen Auffassung wechseln, daher auch die große Verschiedenheit in der Anlage der Lesefibeln.

Bezüglich der Wahl der Schriftart sind die Meinungen noch geteilt — man ist sich nicht einig, ob man Steinschrift (Antiqua) oder Fraktur bzw. Schreibschrift als Fibelschrift wählen soll. Die neue Grundschule soll Arbeitsschule sein, also der Arbeitsschulidee auch im Gesamtunterricht der Unterstufe Rechnung tragen. Aus diesem Grunde wurde im ersten Leseunterricht mit Vorliebe die Antiqua (Steinschrift) als Fibelschrift gewählt, weil diese Schriftart eine Vereinigung von Lesen und Schreiben in Verbindung mit Handbetätigungen gestatten soll, wie sonst keine andere. Dies ist die Ansicht der Vertreter der Antiqua. Der Arbeitsschulgedanke kann aber bei jeder Schriftart zur Anwendung gebracht werden. Es kommt weniger auf die Schriftart im Lehrbetrieb an, als vielmehr auf den Leseinhalt, und dieser ist an keine bestimmte Schriftart gebunden. Wir bleiben deshalb bei der Fraktur, beginnen aber zuerst mit dem Lesen und führen das Schreiben erst dann ein, wenn die Schüler durch malendes Zeichnen und andere Betätigungen in der Handgeschicklichkeit genügend für feinere Darstellungen geübt sind.

Die Fibelfrage ist auch in der Hilfsschule, trotz einiger recht erfreulichen Arbeiten, noch lange nicht gelöst, denn wir besitzen noch immer keine kindertümliche Lesefibel, die vom Leben des Kindes ausgeht — also ein psychologisches Kinder- und Lesebuch darstellt. Versuche mit der Selbsterdichtung der Fibel und des ersten Lesebuches sollen an einigen Stellen erfreuliche Ergebnisse erzielt haben.[1]) Mit großem Vorteil werden Lesekästchen mit beweglichen Buchstaben, welche die Selbstbetätigung der Schüler in Anspruch zu nehmen geeignet erscheinen, Verwendung finden können. In etwa zwei Jahren vermögen die Hilfsschüler zur Beherrschung des Lesens zu gelangen. Sie werden dann lautrichtig und auch einigermaßen zusammenhängend kleine und leichte Lesestücke lesen und sich über ihren Inhalt aussprechen können, schwächere Schülerjahrgänge allerdings nicht.

Mit dem dritten Hilfsschuljahr ist das Lesebuch in Gebrauch zu nehmen. Die Notwendigkeit eines besonderen Hilfsschullesebuches ergibt sich hauptsächlich aus dem Umstande, daß das Volksschullesebuch in seiner Anlage und in seinem Inhalte nicht dem geistigen Entwicklungsgange des Schwachsinnigen auch nur annähernd entgegen kommt. Die Sprache ist vielfach zu abstrakt, der Stoff liegt häufig dem Anschauungskreise des Hilfsschülers

---

[1]) Vergl. den Aufsatz von Bartsch, Leipzig: Fort mit der Fibel. Z. f. d. Beh. Schw. 1921, 9.

sehr fern, die Sprachform ist zu kompliziert und die Darstellung zu umfangreich und weitgehend. Im Hilfsschullesebuch müssen zunächst Inhalt, Aufbau und sprachliche Darstellung der eigenartigen Denk- und Ausdrucksweise des Schwachsinnigen Rechnung tragen. Der Inhalt wird also vorwiegend konkretes und heimatliches Gepräge wahren und kindertümliche Sachen bieten müssen. Der Aufbau muß der Denkkraft und der Gedankenwelt der Schüler nicht nur entsprechen, sondern auch ganz und gar angepaßt sein. Er wird darum die bisherigen Ergebnisse des Unterrichts in Betracht ziehen und darf nach Umfang und Form nicht von ihnen abweichen. Die sprachliche Darstellung soll einfach und kindertümlich sein, sich in bekannten Ausdrucks- und Darstellungsweisen bewegen, anschauliche Gedankenreihen bieten, Ausschmückungen und Weitschweifigkeiten vermeiden.

Das Lesebuch muß ebenso wie unser gesamter Unterricht ganz in dem persönlichen Denken, Beobachten, Fühlen und Urteilen unserer Kinder seine Wurzeln ausbreiten. In die schon gewonnenen Vorstellungen und den individuellen Seelenbesitz Ordnung, Zusammenhang und Aktivität hineinzubringen, das muß auch der Leseinhalt des Lesebuchs ermöglichen. Das wird aber nur geschehen, wenn wir unsere Lesebücher mit aller Schonung ihres Inhalts auf das Kindertümliche einstimmen. In das gedruckte und erstarrte Leben des Lesebuchs muß der weiche, warme im Gesamtunterricht erworbene Seeleninhalt überfließen, und umgekehrt, die oft so einförmige und kalte Praxis des Lebens soll durch den Bilder- und Gedankeninhalt des Lesebuchs immer durchleuchtet und beflügelt werden. Damit bin ich nun zu der zweiten Aufgabe des Lesebuchs gelangt — es soll Kenntnis des Schrifttums unseres Volkes vermitteln, damit auch unsere Schüler durch nachdenkliches Lesen sich einen bescheidenen Teil des im Schrifttum überlieferten Kulturgutes zu eigen machen können. Aber erst allmählich wird es uns möglich sein, den Abstand zwischen Schul- und Schriftsprache zu überbrücken und Lesestücke, die das elementare, meist in gerader Linie fortschreitende Denken des Schwachsinnigen durchbrechen, heranzuziehen. Auf den oberen Stufen sind dann für die Auswahl, Anordnung und Form der Lesestoffe die vorhin erhobenen Bedenken nicht mehr so streng zu beachten, es können nunmehr auch die formalen Zwecke der allgemeinen Geistesbildung in den Vordergrund gerückt und etwas mehr zur Geltung gebracht werden. Schließlich soll das Lesebuch allmählich in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts treten und zu einem wichtigen Mittel der geistigen Bildung der Hilfsschüler und der Vertiefung ihrer Gedankenwelt werden.

Für den Inhalt des Hilfsschullesebuches werden folgende Arten von Lesestücken in Betracht kommen:

a) Erzählungen aus dem Familien- und Volksleben,
b) Schilderungen aus dem Naturleben, aus dem Gebiet des Verkehrs usw.,
c) Fabeln, Märchen, Sagen, Rätsel usw.,
d) Lesestücke sittlichen und religiösen Inhalts,
e) Charakterbilder aus der Geographie, Geschichte und Naturkunde und
f) poetische Stücke.

Lesebuchreformer werfen heute die Frage auf: Lesebuch oder Jugendschrift? Die Gegner des Lesebuchs tadeln vor allem seinen buntscheckigen, zusammengewürfelten Inhalt, der gar keine starken Eindrücke auf die Kinder zu machen geeignet erscheint, so daß diese häufig nicht wissen, was sie vor längerer Zeit gelesen haben. Die Anhänger des Lesebuchs dagegen behaupten, daß die Kinder gar nicht imstande sind, längere, zumeist ungegliederte Schriften mit ihrem Geiste zu umfassen. Sie erlahmen leicht dabei, und die anfangs gezeigte Leselust verwandelt sich schließlich in Leseleid.

Wenn wir diese Bedenken für die Hilfsschule in Erwägung ziehen, dann werden wir wohl bei dem Hilfsschullesebuche bleiben, aber auch Versuche mit größeren, kindertümlich gehaltenen Schriften, wie z. B. mit den Bändchen aus Marholds Bücherei u. a. m., anstellen. Versuche mit diesen Schriften sollen an einigen Stellen zur vollen Zufriedenheit ausgefallen sein, wir wollen sie deshalb nicht ohne weiteres von der Hand weisen.

Die Schüler sind auch in das Lesen von Tagesblättern einzuführen, in das Zurechtfinden ihrer verschiedenen Inhaltsabteilungen usw. Sie müssen zu dieser Fähigkeit besonders erzogen werden, weil sie von selbst nicht dazu gelangen. Ebenso wird es nötig sein, Übungen im Lesen und selbständigen Erfassen von Jugendschriften usw. anzustellen. Die maßgebenden Gesichtspunkte dafür hat das Kapitel „Schülerbibliothek" bereits entwickelt.

Der Sprachunterricht (Grammatik). Die Sprachübungen der Unterstufe sind als Anfänge des grammatischen Unterrichts anzusehen. Auf der Mittelstufe wird der Sprachunterricht fortgesetzt. Es treten hier auch sprachliche Belehrungen auf, entbehren aber allen lehrhaften Charakters und irgendwelcher systematischen Anordnung. Die Hauptsache wird immer sprachliche Übung oder Sprachpflege bleiben. Erst auf der Oberstufe kommen die wichtigsten grammatischen Belehrungen hinzu, die sich jedoch nur auf das Allernotwendigste beschränken werden. Die Schüler lernen den einfachen Satz kennen und einige Wortarten, die Deklination, die Konjugation in den Hauptzeiten und den Gebrauch der wichtigsten Verhältniswörter. Als Regeln beim Betriebe des Sprachunterrichts, der im übrigen zur Schulung des logischen Denkens ein durchaus unentbehrliches Hilfsmittel darstellt, gelten folgende: a) Gehe beim Sprachunterrichte vom Satze (Gedankeninhalt) aus; b) erst Anschauung in Sätzen, dann Ergebnis aus der Betrachtung

des Angeschauten und endlich Übung und Anwendung des durch die Anschauung Gewonnenen; c) wähle zur Klarstellung immer mehrere, recht anschauliche Beispiele aus, die aus dem Sprachschatze der Schüler entlehnt sein müssen; d) richte dich bei der Auswahl des Stoffes nach den Fähigkeiten und den Bedürfnissen der Hilfsschüler; e) vermeide Definitionen und gib nur einfache, deutsche Bezeichnungen; f) übe recht fleißig, und zwar mündlich und schriftlich; g) bringe den grammatischen Unterricht in organische Verbindung mit dem gesamten Unterricht.

Die Rechtschreibung. Im Rechtschreiben gelangen Übungen zur Behandlung, wodurch die Aufzeichnung der Wörter mit den richtigen Lautzeichen erzielt werden soll. In keinem anderen Unterrichtsfache stehen die erreichten Ergebnisse in einem so großen Mißverhältnis zu der darauf verwandten Zeit und Mühe wie gerade im Rechtschreibunterricht. In der Volksschule werden laute Klagen über die Unzulänglichkeit und Unsicherheit der Kinder in der Orthographie geführt. Nur in der Taubstummenschule soll es um die Orthographie besser stehen, denn Walther erklärt in seinem Handbuche der Taubstummenbildung ausdrücklich: „Die Orthographie, das Schmerzenskind der Volksschule, bereitet unseren Schülern, die die Wortbilder lediglich durch das Auge erfassen und sich damit fast unfehlbar richtig einprägen, gar keine Schwierigkeiten."

Wenn das Rechtschreiben in der Hilfsschule seinen Zweck voll und ganz erreichen soll, dann müssen die ersten orthographischen Übungen bereits auf der Unterstufe mit Beginn der ersten Lese- und Schreibübungen einsetzen. Sobald die Schüler einige Fertigkeiten erlangt haben, können sie angehalten werden, auch für die gehörten Laute die entsprechenden Schriftzeichen zu setzen — sie sollen also die behandelten Laute nach Diktat niederschreiben. Später tritt das Niederschreiben zweier Laute nach dem Gehör hinzu usw. Solche Übungen sind insbesondere für unsere Kinder sehr wichtig und wertvoll, weil dadurch absolute Sicherheit im Auffassen, Lesen und Schreiben erzielt wird.[1]) Bei den Schreibübungen nach dem Gehör ist zunächst immer daran festzuhalten, daß nur solche Wörter zur Verwendung herangezogen werden, in welchen sich Laut und Lautzeichen decken. Ebenso ist zu beachten, daß zunächst für jeden Laut nur ein Zeichen gegeben wird. Es darf also z. B. das s und das ß, f und v nicht bald nacheinander zur Behandlung gelangen. Auszuschließen sind anfänglich Wörter mit kurzen Vokalen und Verben in der Infinitivform, wie

---

[1]) Schmidt, Hilfsschulleiter in Wernigerode, weist in einer Arbeit nach, daß eine psychologisch wohlbegründete Anbahnung des Diktats schon während des ersten Hilfsschuljahres vorzügliche Dienste für die gesamte Sprachpflege zu leisten vermag.

auch die Umlaute. Letztere treten erst auf, wenn das Ohr der Schüler im Unterscheiden feiner Lautklänge gehörig geübt ist. Es erfordert bei unseren Kindern außerordentlich viel Zeit und Mühe, bevor sie den Unterschied ähnlich klingender Laute, wie e und ä, i und ü, m und n usw. aufzufassen imstande sind.

Das Ziel der Unterstufe wird im allgemeinen erreicht sein, wenn die Schüler Wörter in lauttreuer Schreibung nach dem Gehör aufzuschreiben vermögen. Damit soll jedoch nicht gesagt sein, daß wir ausschließlich das Gehör der Kinder in Anspruch zu nehmen haben, sondern wir werden schon früh auch den Gesichtssinn heranziehen und in solchen Fällen ganz einfache Silben und Wörter zum merkenden Anschauen bieten, dann die Wortbilder verdecken und, ohne daß sie vorher gelesen worden sind, niederschreiben lassen. Ein solches Verfahren schärft ungemein die Auffassung und veranlaßt genaue Einprägung der Wortbilder. Bei allen orthographischen Übungen ist gleich von Anfang an das Hören, Sehen, Sprechen, Lesen und Schreiben möglichst gleichmäßig zu berücksichtigen; denn dadurch werden wir nicht nur den verschiedenen Auffassungs- und Sinnestypen unserer Schüler gerecht, sondern erfahren so auch am besten, worauf wir bei jedem einzelnen Kinde zu achten haben, damit es seine Rechnung findet.

In den Dienst der Rechtschreibübungen ist das Abschreiben zu stellen, doch muß dieses stets sorgfältig überwacht und nicht einseitig und mechanisch betrieben werden. Die Schüler sollen sich sogleich mit den ersten Übungen im Abschreiben daran gewöhnen, die ganzen Wortbilder aufzufassen und darzustellen und nicht etwa Buchstaben nach Buchstaben abzusehen und schreibend aneinander zu reihen. Ein solches Abschreiben bzw. Aufschreiben ist ganz und gar nutzlos und darum in seinen Anfängen zu beseitigen.

Auf der Mittel- und Oberstufe sind die orthographischen Übungen stufenmäßig fortzuführen, und zwar, wie schon für die Unterstufe angedeutet wurde, im engsten Anschluß an den Sach- und Sprachunterricht. Es kann nicht unsere Aufgabe sein, die Schüler zur vollkommenen Beherrschung der Orthographie zu führen; wir werden vielmehr nur das Ziel verfolgen, daß sie hauptsächlich in den Grenzen und in dem Umfange ihrer Sach- und Sprachbildung richtig schreiben lernen.

Die Auswahl, Anordnung und Behandlung des orthographischen Stoffes wird durch den Sach- und Sprachunterricht bestimmt und nicht etwa von orthographischen Reihen, Gruppen oder gar von grammatischen Gesichtspunkten abhängig zu machen sein. Es darf jedoch bezüglich der orthographischen Übungen keine planlose Willkür obwalten; der Lehrplan wird im Gegenteil im Anschlusse an den übrigen Unterricht, speziell an den

Deutschunterricht, jedem Schuljahre auch einen entsprechenden Stoff zum Rechtschreiben zuweisen, so daß in jeder Unterrichtsstunde die Einprägung gewisser Wortbilder bzw. Wörtergruppen erfolgen kann. Die so gewonnenen Ergebnisse können am Jahresschlusse unter einheitliche Gesichtspunkte gestellt, zu einer Übersicht zusammengefaßt und dann zur weiteren Befestigung übersichtlich durchgegangen werden.

In seinem instruktiven Aufsatze: Die schriftlichen Arbeiten in der Hilfsschule, bezeichnet Schulze, Kückenmühle, als besonders geeignete Gelegenheiten zur Pflege des Rechtschreibens im Anschlusse an andere Unterrichtsgegenstände folgende Stellen:

1. „Alle Unterrichtsgegenstände bei jeder sachlichen Lektion; die neuen und unbekannten Wörter werden an die Wandtafel geschrieben.
2. Jedes Lesen; die nach ihrer Schreibung schwierigen Wörter der Lesestücke werden besonders ausgesucht und angeschrieben.
3. Manche Memorierstoffe, sofern diese schriftlich wiedergegeben werden sollen.
4. Musterstücke, die dem Lesebuche entnommen oder von den Kindern mit Hilfe des Lehrers selber erarbeitet werden.
5. Jede schriftliche Arbeit vom ersten bis zum letzten Wort."

Als Mittel zur Erlernung der Rechtschreibung kommen neben Gehör und Gesicht auch orthographische Regeln in Betracht. Zur Einübung der Orthographie wendet man Diktieren und Buchstabieren an, und als wichtige Reproduktionshilfen dienen Sprechbewegungs-, Schreibbewegungs- und Sachvorstellungen.

Einzelne Methodiker sind im Aufstellen von orthographischen Regeln recht groß; sie besitzen der Regeln oft so viele, daß selbst keine Ausnahme ohne Regel bei ihnen bleibt. Wenn wir in der Hilfsschule nach dem Grundsatze verfahren wollen, daß die Schüler nichts lernen sollen, was sie nicht verstehen, dann müssen wir von vornherein verzichten, ihnen orthographische Regeln zu geben. Regeln sind im allgemeinen für unsere Kinder zu schwer, weil sie meist so feine Unterscheidungen ausdrücken, daß schwachsinnige Schüler rat- und hilflos davorstehen. Daraus ergibt sich zur Genüge, daß das Rechtschreiben in der Hilfsschule nie wissenschaftlich wird begründet werden können. Darum sind auch fast alle Regeln überflüssig, zudem erscheinen sie für die sprachliche Schulung unserer Schüler von wenig Belang. Rechtschreiben wird für uns immer eine Fertigkeit bedeuten, und Fertigkeiten erlernt man am besten durch Übung. Übung und Gewöhnung, d. i. die lebhafte Erinnerung an Gehörs-, Gesichts-, Sprechbewegungs-, Schreibbewegungs- und Sachvorstellungen, werden bei uns Fehler zu verhüten vermögen, weniger wird das die Regel bewirken. Darum müssen wir uns bezüglich der orthographischen Regeln auf das Allernotwendigste beschränken und nur solche Regeln geben, die anschaulich entwickelt werden können, dem Geiste der Schüler ver-

ständlich erscheinen und unbedingt für die Rechtschreibung und ihre Erlernung Wert besitzen.

Über das Diktieren zum Beginn der orthographischen Übungen sind schon einige Andeutungen gemacht worden. Ein solches Diktieren, das eigentlich ein Prüfungsmittel zur Feststellung der erreichten Unterrichtserfolge abgibt, werden wir stets gelten lassen und des öfteren zur Anwendung bringen. Andere Formen des Diktates jedoch erscheinen in der Hilfsschule überflüssig, besonders solche, wie sie bisweilen in der Volksschule nach Gewinnung einer orthographischen Regel angestellt werden und oft von Spitzfindigkeiten wimmeln.

Wenn wir stets darauf halten, daß unsere Schüler alles, was sie schreiben, auch richtig schreiben, dann werden wir damit mehr erreichen als durch gekünstelte Diktate. Es nützt absolut nichts, alle 8 bis 14 Tage ein Diktat schreiben zu lassen, wenn das Rechtschreiben nicht dauernd Pflege findet. In manchen Hilfsschulen sind besondere Diktathefte eingeführt, und mancher Lehrplan verlangt alljährlich sogar bis 40 orthographische Übungen im Heft. Das ist entschieden zu weit gegangen, eine so große Anzahl von Diktaten dürfte selbst bei normalen Verhältnissen in der Volksschule nicht angebracht erscheinen, wie viel weniger bei uns. Die Sorgfalt, mit welcher wir bei allen schriftlichen Arbeiten in der Hilfsschule zu Werke gehen müssen, wird uns nur eine bescheidene Anzahl von Diktaten gestatten; wir können uns ruhig mit der Hälfte begnügen, zumal uns auch noch die Anfertigung anderer schriftlichen Arbeiten übrigbleibt.

Als Hilfsmittel zur Erlernung des Rechtschreibens kommen in Volksschulen Sprachhefte, Sprachstoffe, Sprachschulen usw. in Betracht. Die Stoffe in diesen Schriften sind meist nach orthographischen, teilweise auch nach grammatischen Rücksichten geordnet und nur in einigen wenigen nach sachlichen Gesichtspunkten. Alle diese Sprachhefte erweisen sich für die Hilfsschule als durchaus unzweckmäßig, da sie von Voraussetzungen ausgehen, die für unsere Kinder und für unsere Verhältnisse nicht recht passen. Und doch regt sich auch in Hilfsschulkreisen der Wunsch nach besonderen Sprachheften zum Gebrauch für orthographische Übungen in der Hilfsschule. Schenk, Breslau, und Schulze, Kückenmühle, empfehlen die Einführung von solchen Hilfsmittel für unsere Schulen.

Die Verwirklichung dieser Idee liegt jetzt in einem Wörterbuch vor, das den Übungsstoff für den Unterricht in der Rechtschreibung für Hilfsschulen in methodischer Stufenfolge in zwei Heften, 1. Heft: Lauttreue Schreibung, 2. Heft: Andersschreibung, bietet. Der Verfasser ist der Hilfsschullehrer Sanftenberg in Magdeburg. Diese Hefte sind von ihm direkt zu beziehen.

Neulich ist von Murtfeld ein Hilfsmittel für den Rechtschreibunterricht erschienen, das in zwei Heften den Übungsstoff für Hilfsschulen

bietet. Das erste bringt den Übungsstoff für die Mittelstufe und das zweite für die Oberstufe. Der Übungsstoff will ein Hilfsmittel sein, damit auch die Hilfsschulkinder einfache Darstellungen und Mitteilungen aus ihrem Lebenskreise und auf Grund ihrer Sachbildung richtig schreiben lernen. Die sachliche Grundlage der orthographischen Übungen ist der Lebenskreis und die Umwelt des Kindes. Der Übungsstoff schöpft damit aus derselben Quelle wie der Sach-, Lese- und Rechenunterricht. Er gruppiert ebenso wie diese Unterrichtsfächer den orthographischen Übungsstoff um die Stoffgebiete „vom Spiel", „im Garten", „im Hause", „in der Schule", „in der Stadt", „auf dem Lande", „mein Vaterland" usw. Aus diesen Gebieten sind jedoch nur solche Stoffe gewählt worden, für die das Hilfsschulkind ein natürliches Interesse besitzt, die ihm deshalb anziehend erscheinen und dadurch den an sich trockenen Rechtschreibestoff beleben und erleichtern. Die Sprache der Texte ist schlicht und kindertümlich. Der Stoff ist nach sachlich-sprachlichen Gesichtspunkten geordnet. Im zweiten Heft wird der Stoff des ersten Heftes erweitert und vertieft. In einem Wörterverzeichnis ist versucht, den Wortschatz der Hilfsschüler festzustellen.

Wie die Wiederholung die Mutter alles Lernens ist, so ist sie die des Erlernens der Rechtschreibung in der Hilfsschule erst recht. Wiederholung und Gewöhnung sind bedeutende Machtmittel, die hier helfen können, so daß endlich Auge, Ohr und Hand sich verständigen und richtige Arbeit leisten lernen.

Der Aufsatzunterricht umfaßt die Übungen im schriftlichen Darstellen der Gedanken. Diese Arbeiten verfolgen das Ziel, die Schüler zu befähigen, ihre Gedanken richtig, klar und geordnet niederzuschreiben. Der Weg, welcher zu diesem Ziele in der Hilfsschule führt, ist sehr mühevoll und mit Hindernissen aller Art reich bedeckt. Aber dennoch dürfen wir den Mut nicht sinken lassen, sondern müssen im Prinzip an dem vorhin bezeichneten Ziele festhalten, da eine gewisse Fertigkeit im schriftlichen Ausdruck heutzutage nicht nur für die gewöhnlichen Verhältnisse in Betracht kommt, sondern auch für unsere geistig schwachen Schüler unentbehrlich zu einer ersprießlichen Lebensbetätigung ist.

Die ersten stilistischen Arbeiten sind bereits auf der Unterstufe zu begründen. Wenn z. B. das Schreiben in Sätzchen erreicht ist, dann können auch schon Aufgaben zu ganz kleinen stilistischen Arbeiten gestellt werden. Der Lehrer sagt z. B. nach Behandlung von Tätigkeiten zu den Kindern: „Schreibt auf, was ihr tut!" Die Schüler schreiben dann: „Ich suche dich, ich hebe auf, ich mache zu, ich gebe her, ich wasche mich, ich gehe fort, ich rede laut" usw. Wenn diese Sätzchen auch eigenartig anmuten, immerhin sind sie kleine stilistische Übungen und haben besonders große Bedeutung für die Erziehung unserer Schüler zum selbständigen Arbeiten. Natürlich muß manches vorher demonstriert werden, damit auch die zugehörige Sachvorstellung erzielt wird. Ähnliche Beispiele lassen sich in großer Anzahl gewinnen. Weiterhin kann eine Steigerung nach Form und Inhalt der Sätzchen eintreten, so daß z. B. später eine solche Arbeit über die Aufgabe, was in

der Schule ist, etwa so lauten würde: „In der Schule ist ein Ofen. In der Schule ist ein Tisch. In der Schule ist eine Lampe. In der Schule ist eine Tafel. In der Schule ist eine Karte. In der Schule ist eine Geige" usw.[1]) Es ist selbstverständlich, daß die gewählten Wörter den Kindern in orthographischer Beziehung geläufig sein müssen, damit allzu grobe Fehler vermieden werden.

Ebenso wertvoll für diese Zwecke wird sich die Erarbeitung kleiner Sprachganzen im Sachunterricht erweisen. Wer eben schreiben will, muß auch einen Stoff beherrschen, über welchen er schreiben kann. Nun wird es aber bei der geringen Darstellungsfähigkeit unserer Schüler nicht angehen, ein vollständiges Sprachganze niederschreiben zu lassen, man kann sich deshalb im Anfange mit einzelnen Sätzchen begnügen, die einiges Wesentliche des Ganzen zum Ausdruck bringen. Ist z. B. im Sprachunterrichte von einem Baume die Rede gewesen, so dürfte das Sprachganze darüber etwa so lauten: „Der Baum steht im Walde. Er hat einen Stamm und eine Krone. Die Wurzel ist in der Erde. Der Baum hat lange Äste. Die Äste tragen viele Blätter. Im Winter ist der Baum kahl. Der Baum wird abgesägt. Dann erhalten wir viel Holz." Im Anschluß an dieses erarbeitete Sprachganze können etwa folgende Sätzchen zur Niederschrift herausgehoben werden: „Der Baum ist hoch. Er hat viele Äste. Er gibt uns Holz. Das Holz brauchen wir zu vielen Sachen." Es dürfte ohne weiteres einleuchten, daß soche Niederschriften, deren Form und Inhalt den Schülern vollständig bekannt sind, die besten Vorarbeiten für die stilistischen Arbeiten abgeben.

Damit ist auch zugleich angedeutet, daß die stilistischen Arbeiten sich vorwiegend an den Sach- und Sprachunterricht anlehnen werden, zu dem sie ihrer Natur nach ja auch gehören. Zu weiteren Vorarbeiten für den Aufsatzunterricht gehört das Beantworten von Fragen, deren satzweise Beantwortung im Zusammenhange einen kleinen Aufsatz abgibt. Alle diese Arbeiten werden jedoch meist mit Hilfe des Lehrers gefertigt, sie sind darum keine selbständigen Übungen im schriftlichen Gedankenausdrucke, sondern sie besitzen nur die Bedeutung von Vorübungen, mit welchen sich die Unterstufe und zum Teil auch noch die Mittelstufe befassen wird. Der eigentliche Aufsatzunterricht beginnt erst im letzten Jahre auf der Mittelstufe und wird auf der Oberstufe zu Ende geführt.

Als Anfänge der selbständigen Übungen im schriftlichen Ge-

[1]) Wenn diese und die folgenden Sachen auch gemacht klingen, so haben sie doch eine gewisse Bedeutung für die Erziehung zum selbständigen Arbeiten und bilden seine Vorstufe. Wir müssen eben damit anfangen, um bei allmählicher Steigerung der Leistungsfähigkeit zum selbsttätigen Darstellen zu gelangen. Bei uns muß Schrittchen für Schrittchen vorbereitet werden, sonst fällt alles zusammen.

dankenausdrucke kommen kurze Tagesberichte — also Niederschriften — in Betracht. Das, was ein Kind getan und erlebt hat, reiht sich in natürlicher Folge aneinander und bedarf bei der Niederschrift keiner besonderen Anordnung, vielmehr ist diese zugleich mit dem Stoffe gegeben. Natürlich werden auch schon solche Darstellungen unseren Kindern große Schwierigkeiten bereiten und bisweilen sehr mangelhaft nach Form und Inhalt ausfallen. Der Lehrer wird darum helfend eingreifen und vielleicht zunächst nach einem Schema arbeiten lassen. Mit der Zeit jedoch steigert sich auch die Darstellungskraft unserer Schüler, sie wissen immer mehr zu bringen, und die Anordnung und Folge der Gedanken, sowie der Ausdruck werden allmählich auch besser. Damit diese Übungen durch den Sachunterricht Unterstützung finden, ist dem sogenannten Ereignisunterricht entsprechende Pflege angedeihen zu lassen; einzelnes daraus wird namentlich seines hohen praktischen Wertes wegen besondere Beachtung finden müssen. Tägliche Niederschriften.

Die einfachen Tagesberichte können nach und nach in der Weise umgestaltet werden, daß besondere Ereignisse in Schule und Haus, in Stadt und Land usw., wie ein Besuch, ein Geburtstag, ein Ausflug, ein Unglücksfall, ein Gewitter, sowie auch einzelne bemerkenswerte Erlebnisse der Schüler in den Mittelpunkt der Darstellungen treten. Auf diese Weise verwandeln sich die Berichte allmählich in Schilderungen, Beschreibungen und Erzählungen, und damit kommen die Arbeiten den eigentlichen Aufsatzübungen immer näher.

Den Niederschriften solcher Berichte muß eine Besprechung vorangehen, die in knappen Zügen das Sprachmaterial und die Sprachform zu erarbeiten hat. Die Schüler sollen sich dabei möglichst selbständig äußern, während der Lehrer nur helfend und bessernd eingreift. Schließlich wird das Ergebnis zu einem kurzen Sprachganzen zusammengefaßt, mündlich tüchtig wiederholt und dann niedergeschrieben.

Wenn die Aufsatzübungen sich auch vorwiegend an den Sach- und Sprachunterricht anlehnen, so ist damit keineswegs gesagt, daß sie ihre Stoffe ausschließlich diesem Unterricht entnehmen sollen; es müssen vielmehr auch Stoffe aus anderen Unterrichtsdisziplinen, namentlich aus den realistischen, herangezogen werden. Der Sprachunterricht soll nur die Direktiven angeben, in welchen Grenzen sich die sprachliche Darstellung zu bewegen hat, den Stoff aber bieten auch andere Disziplinen. Die Heranziehung anderer Wissensgebiete erscheint sehr wichtig; denn nur auf diese Weise erhalten die Kinder genügenden Stoff und mannigfachere Gedankeninhalte, auch wird dadurch ein zweckmäßiger Wechsel in der Darstellungs- und Ausdrucksweise erzielt. In solchen schrift-

lichen Übungen gelangt allerdings nur bereits bekannter Stoff zur Behandlung, doch erfolgt die Wiederholung, Ordnung und Zusammenstellung desselben anders wie die erste Behandlung, zudem bleibt auch die Haupttätigkeit der Schüler auf die sprachliche Darstellung gerichtet.

Auf einen stufenmäßigen Fortgang der Übungen ist die größte Sorgfalt zu verwenden. Neben der vorhin angedeuteten Reihenfolge verdient der folgende Stufengang nicht minder unsere Beachtung.

1. Stufe: Stoff und Form sind gegeben. Dahin gehören Niederschriften aller Art und die durch Beantwortung von Fragen gewonnenen Sprachganzen.
2. Stufe: Der Stoff ist gegeben, die Form wird nur angedeutet oder muß von den Schülern selbst gefunden werden. Hierbei kommen Erzählungen, Beschreibungen und Schilderungen mit gegebenen Leitwörtern in Betracht.
3. Stufe: Die Form ist gegeben, der Inhalt muß gefunden werden. Hierher gehören die sogenannten Nachbildungen, Arbeiten nach gegebener Disposition, Briefe und Formularausfüllungen.
4. Stufe: Stoff und Form sind von den Schülern zu finden. Das sind selbständige Arbeiten auf Grund gestellter Aufgaben. Die Hilfe des Lehrers tritt nur flüchtig ein, die Schüler sollen sich frei bewegen.

So übersichtlich und praktisch diese Stufenfolge auch erscheinen mag, doch Arbeiten, die zur dritten und vierten Stufe gehören, werden wir mit unseren Schülern nur selten in Angriff nehmen können, denn solche Leistungen verlangen bereits selbständiges Produzieren, während unsere minderwertigen Kinder höchstens reproduzieren können. Wir dürfen von unseren Schwachen durchaus keine originellen Gedanken verlangen, sie vermögen nur nach sicherer Erfassung des Stoffes etwas ihnen Vermitteltes darzustellen — und das ist ihre ganze Produktion aus eigener Kraft und Vernunft.

Die Pflege der schriftlichen Arbeiten in der Hilfsschule muß auch darauf gerichtet sein, daß die Schüler durch sie direkten Gewinn und Nutzen für das spätere Leben empfangen. Aus diesem Grunde sind Beispiele aus dem Leben zu bevorzugen und zur Behandlung zu bringen. Zu solchen Beispielen gehören Mitteilungen, Briefe und Geschäftsaufsätze. Diese Arbeiten sind, wie bereits hervorgehoben, je nach der Schwierigkeit ihrer Form und ihres Inhalts und nach den Sachstoffen, an die sie anknüpfen, auf die verschiedenen Stufen zu verteilen und bei verschiedenen Gelegenheiten zu pflegen. Wenn der Schüler z. B. dem Lehrer einen Wunsch, eine Äußerung oder eine Bitte auszusprechen hat, so ist er bisweilen anzuhalten, diese schriftlich zu entwerfen. Sollten auch nur wenige Zeilen geschrieben werden, so veranlaßt diese Übung doch die Kinder, ihre Gedanken zusammenzunehmen und sich im schriftlichen Darstellen derselben zu üben. Briefe und

Postkarten sind auf dem zugehörigen Schreibmaterial zu fertigen, damit auch die äußeren Formen solcher Schriftstücke zur Übung gelangen. Andere Geschäftsaufsätze, soweit etwa solche für einzelne Schüler in Betracht kommen sollten, müssen ebenfalls entsprechend bearbeitet werden, denn was unsere Kinder nicht in der Schule lernen, das lernen sie gewöhnlich im späteren Leben auch nicht.

Zweifellos haben schriftliche Übungen, die Beispiele aus dem Leben heranziehen, für das praktische Leben viel mehr Bedeutung als diejenigen, die an die einzelnen Unterrichtsgebiete angeschlossen werden; denn die meisten unserer Zöglinge kommen wohl, wenn sie erwachsen sind, nie in die Verlegenheit, einen Aufsatz im eigentlichen Sinne zu verfassen. Wohl jeder von ihnen aber wird mehr oder weniger oft eine Mitteilung, eine Notiz, eine Postkarte, eine Paketadresse usw. schreiben müssen. Es ist darum in den Betrieb der schriftlichen Arbeiten die Anfertigung solcher praktischen Beispiele aus dem Leben nicht nur vorzusehen, sondern auch bis zur vollkommenen Beherrschung nach Form und Inhalt durchzuführen. Eine Überweisung dieser Arbeiten in den Schönschreibunterricht möchte ich nicht befürworten, weil sie sachlich nicht dahingehören und vielleicht auch eine zu mechanische Behandlung in diesem Unterrichte finden könnten. Dann aber würde Form und Inhalt auch sehr schnell der Vergessenheit anheimfallen und alle Arbeit wäre umsonst getan.

Als Mittel und Hilfen zur Erziehung guter schriftlicher Arbeiten dient neben der Bereicherung des Sprachschatzes besonders die Pflege richtiger Sprachformen, logischer Gedankenfolgen und gefälliger Satzverbindungen. Da wir in der Hilfsschule uns durchweg in engen Grenzen bewegen, so kann jeder Unterrichtsgegenstand in den Dienst dieser Aufgaben gestellt werden, wie auch jede Unterrichtsarbeit. Es gibt eben jedes in sich abgeschlossene Sprachganze, welches als Ergebnis des Hilfsschulunterrichts auf jeder Stufe, in jedem Fache und in jeder Stunde gewonnen werden kann, einen Aufsatz — also eine kleine stilistische Arbeit ab. Doch erforderlich ist es, daß der Erzieher der Schwachen in das Wesen seiner Schüler, in ihren Gesichts- und Gedankenkreis, in ihr Erfahrungs- und Gefühlsleben und in ihre Sprach- und Ausdrucksweise eindringe; denn sonst wird er ihren Bedürfnissen nicht nachzukommen vermögen und an falscher Stelle mit der Arbeit einsetzen. Vor allem aber muß bei den schriftlichen Arbeiten stets die Absicht im Vordergrund stehen, die Selbständigkeit der Schüler anzuregen und in die richtigen Wege zu lenken; denn nur durch Selbsttätigkeit wird man auch hier zur Selbständigkeit gelangen.

Über die Zahl der Aufsatzstunden und der jährlich zu fertigenden Aufsätze herrschen verschiedene Meinungen. In einigen

Lehrplänen wird alle zwei Wochen die Anfertigung eines Aufsatzes verlangt und in anderen nur alle Monate. Bestimmte Normen lassen sich bei der Verschiedenartigkeit der einzelnen Hilfsschulen für diese Arbeiten nicht aufstellen, doch dürften bei jährlich 20 orthographischen Übungen auch ebenso viele Aufsätze vollauf nügen. Wichtig erscheint es, daß jede Arbeit mit größter Sorgfalt ausgeführt wird, im anderen Falle verführt man die Schüler zur Oberflächlichkeit in bezug auf Inhalt, Form und Schrift.

Die Niederschrift der Arbeiten und die spätere Korrektur seitens der Kinder verlangen stets sorgfältige Überwachung, weil dabei leicht allerlei Dummheiten und Verkehrtheiten von den Schülern gemacht werden können. Wir dürfen uns bezüglich der Leistungen unserer Schüler überhaupt keinen großen Hoffnungen hingeben und von ihnen keine Arbeiten erwarten, die sie nicht zu leisten vermögen. Es wäre das nicht nur ein unverständiges Verlangen, sondern auch ein unnützes Beginnen. Der einfache Mann liefert im großen und ganzen auch keine große Geistesarbeit mit seinem Schreibwerk und kommt doch aus, und soweit wollen wir unsere Schüler ebenfalls zu bringen versuchen. Das wird uns aber nur durch Übung und Gewöhnung gelingen und nicht durch Belehrung. Durch stetes Anhalten zu sauberen Leistungen und durch unermüdliches Üben werden wir auch am besten bei unseren Schülern jene Schwerfälligkeiten mildern, wodurch der einfache Mann sich auszeichnet, wenn er Tinte, Feder und Papier nimmt, um einen Brief zu schreiben.

Der Schreibunterricht.

Der Unterricht in der Muttersprache umfaßt als Teilgebiete die Übungen im Anschauen, Sprechen, Darstellen, Lesen und Schreiben. Das Schreiben hat also in organischer Verbindung mit all diesen Unterrichtszweigen aufzutreten. Es wird sich zunächst an den Leseunterricht anlehnen, der aus dem Sachunterricht seine Nahrung zieht. Der Sachunterricht fordert als schriftliche Betätigung zuerst malendes Zeichnen in elementarster Weise. Das Schreiben wird demnach in seinen Anfängen kein eigentliches Schreiben, sondern vielmehr ein malendes Darstellen sein. Erst mit der Erzielung einiger Lesefertigkeiten tritt auch eigentliches Schreiben auf. Diese Art der Einführung des Schreibens nimmt Rücksicht auf die Fähigkeiten unserer Schüler; denn ein großer Teil derselben ist ohne längere Vorbereitung völlig außerstande, selbst die einfachsten Buchstabenformen nachzubilden, während ihnen einige zeichnerische Darstellungen im Anschluß an den Sachunterricht schon gelingen.

Um das Schreiben in innige Verbindung mit dem Lesen zu bringen, hat man vielfach die Steinschrift (Antiqua) als Lese- und zugleich als Schreibschrift gewählt. Dabei ist es möglich, Lesen und Schreiben in organischem Zusammenhange zu betreiben, weil das Schreiben der Steinschrift

weniger Schwierigkeiten bietet, als das der Fraktur, so daß die Kinder, wie es verschiedene Versuche erwiesen haben, gleich von vornherein mit Leichtigkeit Steinschrift schreiben können. Die Verwendung dieser Schriftart als erste Lese- und Schreibschrift bietet außerdem noch den Vorteil, daß dabei der Arbeitsschulgedanke weitgehend zur Durchführung gebracht werden kann. Meine Stellungnahme dazu habe ich bereits vorher angedeutet und möchte nur noch bemerken, daß die Fraktur in ihren abgerundeten Formen nach dem Gutachten berühmter Kapazitäten das Auge weniger ermüdet als die Steinschrift. Außerdem lesen die Kinder ja im späteren Leben vorwiegend Fraktur; weshalb sollen sie also das Lesen auf Grund der Steinschrift erlernen? Dazu läßt sich der Arbeitsschulgedanke ebensogut bei der Fraktur wie bei der Steinschrift zur Durchführung bringen. Es liegt also durchaus kein Grund vor, der Steinschrift den Vorzug vor der Fraktur im ersten Lese- und Schreibunterricht zu geben.

Das Einüben von Buchstabenelementen, womit noch vielfach das Schreiben eingeleitet wird, erweist sich gewöhnlich als ein nutz- und sinnloses Beginnen und ist darum zu verwerfen. Die beste Vorbereitung für das Schreiben in unseren Schulen bleibt eben das malende Darstellen von einfachen im Gesamtunterricht besprochenen und dargestellten Gegenständen. Bei dieser Tätigkeit wird der Stoff wirklichen Naturformen entlehnt, und es gelangen auch Formen zur Behandlung, auf denen einzelne Buchstabenformen beruhen.

Natürlich müssen diese Übungen auf die körperliche Veranlagung der jeweilig in Betracht kommenden Kinder Rücksicht nehmen sowie auf den Entwicklungsgrad ihres Formensinns und auf den Typus ihres Auffassungsvermögens. Durch rechte Anpassung an ihre körperliche Beschaffenheit, durch genaue Beachtung ihres Formenverständnisses und durch angemessene Berücksichtigung ihrer Auffassungs- und Darstellungsfähigkeiten erreichen wir allmählich, daß auch unsere Kleinen immer geschickter im Darstellen werden und sodann die Befähigung für das eigentliche Schreiben erlangen. Doch wird dieses zunächst noch kein Schönschreiben sein, sondern die Übungen werden vorwiegend die richtige Bildung der Schriftzeichen erstreben und auf Schönheit und Formvollendung erst in zweiter Linie Bedacht nehmen.

Die Einführung in die Schriftzeichen hat den Schreibschwierigkeiten Rechnung zu tragen; diese sind möglichst zu isolieren. Wo es angebracht erscheint, wird die Buchstabenform aus einer gegenständlichen Darstellung abgeleitet; so kann z. B. aus dem Bilde der Sense das Lautzeichen des kleinen geschriebenen s entwickelt werden. Dadurch wird eine innige Beziehung zwischen Laut und Zeichen hergestellt und dem mechanischen Nachmalen der Buchstabenformen wirksam vorgebeugt. Beim Schreiben der einzelnen Buchstaben ist auf genaue und richtige Darstellung bis in die kleinsten Einzelheiten zu achten, da unsere Schüler sonst die Buchstabenformen verkehrt anfangen, denn gerade in Verkehrtheiten leisten sie Großartiges. Das Schreiben zusammenhängen-

der Lautzeichen darf nicht abgesetzt geschehen, sondern muß in einem Zuge erfolgen, damit die Kinder in ganzen Wörtern (Wortbildern) schreiben lernen.

Sobald die schriftlichen Erfolge es zulassen, erhalten die Kinder auch kleine schriftliche Hausarbeiten; denn die Erfahrung hat gezeigt, daß selbst bei unseren geistig schwachen Schülern die Schularbeit durch die Hausarbeit wesentlich unterstützt, befestigt und gefördert wird.

Damit die Schrift der Kinder auf den folgenden Stufen immer vollkommener werde und keine Einbuße an Genauigkeit und Übersichtlichkeit erleide, sind von der Mittelstufe an besondere Stunden für das Schönschreiben mit einer festgesetzten Zahl von Wochenstunden vorzusehen. Der Unterricht im Schönschreiben hat in der Hilfsschule dieselbe Aufgabe zu erfüllen wie in jeder anderen Schule, nämlich die Aneignung einer sauberen, deutlichen und gewandten Handschrift in allen, auch in den schnell zu fertigenden Schriftsätzen. Ebenso ist auch derselbe Stoff wie in der Volksschule zu behandeln: Einübung des kleinen und großen deutschen und lateinischen Alphabets, der Ziffern und der gebräuchlichen Satzzeichen.

Der Schönschreibunterricht wird diesen Stoff zunächst in genetischer Reihenfolge vorführen, doch aber nicht so, daß die Übungen außer allem Zusammenhang mit dem Sachunterricht bleiben. Eine stetige Bezugnahme und Wechselbeziehung läßt sich bei einiger Umsicht immerhin wahren, besonders in dem Falle, wenn das Schönschreiben auch in den Dienst des Rechtschreibens gestellt wird. Es gibt aber auch noch andere gemeinsame Anknüpfungspunkte, wodurch innerhalb der einzelnen Disziplinen gegenseitige Verbindungen erzielt werden. Ich will hierbei als Beispiel nur das Schönschreiben von Namen, die in den realistischen Fächern gegeben werden, anführen.

Daß hygienischen Anforderungen, welche die Ärzte bezüglich des Schreibunterrichts im allgemeinen stellen, gerade in der Hilfsschule die größte Sorgfalt zu widmen ist, versteht sich von selbst. Besondere Beachtung verdienen darum die Körperhaltung der Schüler, die Heftlage, die Schriftrichtung und das Schreibmaterial. Damit unsere, meist an und für sich schon gebrechlichen Schüler nicht noch weiteren Schaden nehmen, sind alle schädigenden Umstände und Einwirkungen fernzuhalten und mit allen zu Gebote stehenden Mitteln zu beseitigen. Der Gebrauch der Schiefertafel muß aus diesem Grunde so bald wie möglich entfernt und das Schreiben mit Feder und Tinte tunlichst schon auf der Unterstufe eingeführt werden. Als Übergang vom Tafel- zum Heftschreiben empfiehlt sich das Schreiben auf Papier mit einem mittelweichen Bleistift.

Zur Erzielung einer gleichmäßigen und gewandten Schrift wird vielfach das Taktschreiben empfohlen. Ein solches Verfahren soll auch noch andere Vorteile bieten; so behauptet man, daß es den Schreibunterricht zum Klassenunterricht mache, die Disziplin fördere, zur scharfen Ausführung auch des kleinsten Buchstabenelements zwinge, das Absetzen der Feder verhindere und vor langsamen Malen, sowie vor gedankenlosem Eilen bewahre. Doch all diesen Vorteilen stehen mancherlei Bedenken gegenüber, so daß wir vom Taktschreiben in der Hilfsschule nur wenig Gebrauch machen werden. Abgesehen von seiner schwierigen Durchführbarkeit bei unseren Schülern, erscheint diese Art des Schreibens weder der Natur der Schrift noch der Art der Schreibtätigkeit angemessen. Bei den Buchstaben mit runden Formen läßt sich Taktschreiben nicht recht gut durchführen, außerdem wird durch den Zwang des Taktschreibens die regelmäßige und freie Bewegung der Hand gestört und die sonst gleichmäßig arbeitende Muskeltätigkeit in ihrem gesetzmäßigen Verlaufe gehemmt.

Daß der erste Schönschreibunterricht in der Hilfsschule Lehrenden und Lernenden ungeheure Schwierigkeiten auferlegt, darüber bestehen bei allen in der Hilfsschulpraxis stehenden Lehrkräften keine Zweifel. Interessant in dieser Beziehung sind die Schilderungen einer Lehrerin, die das Schönschreiben in der Hilfsschule als eine Sisyphusarbeit bezeichnet und sich folgendermaßen darüber ausläßt: „Jedem Kinde ist das Heft zurechtzurücken, die Linie zu bezeichnen, ja der Punkt zu markieren, an dem das Schreiben zu beginnen hat, die Feder einzutauchen, die etwa überflüssige Tinte abzuspritzen, das Löschblatt zu entfernen, der Halter in der Hand zurechtzulegen usw. Und ist das alles endlich geschehen, und meint man, das Schreiben sei im schönsten Gange, so wird man erleben, daß trotzdem ein Kind auf einer falschen Linie schreibt, ein anderes unten beginnt, ein drittes mit dem Rücken der Feder sich abmüht, ein viertes Schreibversuche auf dem Löschblatt macht, ein fünftes beinahe das Tintenfaß auf dem Hefte entleert hat usw. Verkehrtheiten, über die ein anderer Mensch nachsinnen müßte, um sie zu leisten, begehen unsere Schüler mit der größten Leichtigkeit. In der nächsten Stunde fängt ein Teil der Klasse sicher auf der letzten Seite des Heftes an. Und wenn eine Seite glücklich fertig ist, so entsteht eine Menge neuer Verlegenheiten. „Ich bin voll! Wo soll ich weiter schreiben? Drücken sie mich doch ab!“ usw. ertönt es von den verschiedensten Seiten. Wer da nicht nervös ist, kann es leicht werden.“

Es machen sich zurzeit auf dem Gebiete des Schreibunterrichts allerlei Verbesserungsvorschläge geltend, an welchen die Hilfsschule nicht gleichgültig wird vorübergehen dürfen. Die Schüler sollen zu einer wesenseigenen, persönlichen Handschrift geführt werden.

die sie beim Austritt aus der Schule nicht abzuwerfen brauchen, wie es bisher meist geschehen ist, sondern die sie als Lebens-, Verkehrs- und Gebrauchsschrift beibehalten können. Die Forderungen des neuen Schreibverfahrens sind im wesentlichen folgende:

1. Sorgfältige Auswahl und Beachtung des Schreibmaterials zur Erzielung einer „federgemäßen" Schrift.
2. Schriftformen ohne Aufzudrücken.
3. Vorbereitendes Schreibzeichnen.
4. Kein Normalalphabet mehr; Entwicklung der Schrift aus den Grundformen.
5. Freiheit in Körper- und Handhaltung.
6. Anleitung zu persönlichen, wesenseigenen Handschriften.

Natürlich wird die Hilfsschule an diesen sich durchsetzenden Forderungen des Schreibunterrichts regen Anteil nehmen müssen, da die geplante Umwandlung der individuellen Entwicklung der Schüler weitgehende Rechnung zu tragen scheint.

Poetische Stücke. Die Poesie wird in der Hilfsschule nie die Stellung einnehmen, wie in der Volksschule. Doch verzichten wollen wir auf sie unter keinen Umständen, sondern wenigstens Versuche machen, die Schüler in den Reichtum der Gedanken und die Schönheit der sprachlichen Darstellung, wie sie in unseren Dichtungen niedergelegt sind, einzuführen. — Selbst das Memorieren von kleinen Gedichten pflegt unseren Schülern große Schwierigkeiten zu bereiten; trotzdem aber bleibt es ein wichtiges Mittel, ihre Sprachfertigkeit zu fördern und ihren Wortschatz zu bereichern. Das Heranziehen und Einprägen kleiner Gedichte findet bereits auf der Unterstufe statt. Auf der Mittel- und Oberstufe ist die Auswahl weise zu beschränken und so zu treffen, daß höchstens sechs bis acht Gedichte, meist in der anschaulichen Form des Volksliedes, zur Behandlung kommen. Die Erschließung des Verständnisses muß wohl überlegt und mit allen zu Gebote stehenden Mitteln versucht werden. Auf Vollständigkeit der Erklärungen und Darstellung der Gedankengänge, weitgehende Gefühlsschilderungen, sprachliche Schönheiten usw. einzugehen, verbietet die geistige Verfassung unserer Schüler. Sie besitzen eben nur in ganz geringem Umfange das Gefühlsverständnis für Poesie und können auch sehr schwer zu einem poetischen Kunstempfinden gebracht werden. Gedichte mit viel Wortgeklingel und starkem rhythmischem Versmaß fesseln sie besonders, während tiefe und seelenvolle Dichtungen sie ganz kalt lassen.

1. Leseapparate usw.

Adam, Ein Rechen- und Lesekasten für Hilfsschulen. Zu bez. v. Hilfsschullehrer Adam in Meiningen. — Berliner Lesebrett mit 250 Buchstabentäfelchen in Schreib- und Druckschrift. Berlin SW. 48, Berliner Lehrmittelverlag, Friedrichstr. 239. — Haupt, Elementarkasten: Lerne spielend! Lernmittel für ABC-Schützen. Verlag der Firma Tauchert & Tippmann in Ölsnitz i. V. — Hirt, Wandfibel in Schreibschrift. 24 Tafeln,

schulfertig. Wandfibel in Druckschrift. 20 Tafeln, schulfertig. Lautbildertafel zur Schreib- und Lesefibel. Verlag von F. Hirt in Breslau. — Kochs Fingerlesekasten (200 doppelseitige Lautbildertafeln, Schreib- und Druckbuchstaben für das Lesebrett mit ausführlichem Begleitheft, in festem Holzkasten). — Kochs Fingerlesekästchen für die Hand der Schüler mit 40 doppelseitigen Lautbildertäfelchen. Eine Einzelserie Lautbildertafeln mit Begleitheft. Verlag von Glasmachers in Essen a. d. Ruhr. — Rehs und Witt, 32 doppelseitige Lauteinprägungstafeln, roh und aufgezogen. — Dieselben, 28 Wandlesetafeln unter Berücksichtigung des Übungsstoffes der Artikulationsfibel, eine Ergänzung derselben als Lehrmittel für den Klassengebrauch. 10 Tafeln in Schreibschrift, 18 Tafeln in Druckschrift. Verlag von Teubner in Leipzig. — Reuters Lesekasten für die Hand des Schülers. 217 Buchstabentäfelchen, auf der einen Seite Schreib-, auf der anderen Seite Druckschrift. Verlag von Volckmar, Leipzig. — Vetters Lesekasten für die Hand des Schülers. Hilfsmittel für den modernen Leseunterricht. Verlag von Ernst Vetter in Leipzig-Li.

2. Fibeln für Hilfsschulen.

Barthold, Fibel oder erstes Lesebuch für schwachbefähigte Kinder. Verlag von Hirt in Breslau. — Fröhlicher Anfang. Eine neue deutsche Fibel von Eckhardt und Lüllwitz. Ausgabe E für Hilfsschulen, bearbeitet vom Verleger. Frankfurt a. M., Verlag von Diesterweg. — Lessenich, Vorfibel und Begleitwort zur Vorfibel. Bonn 1917, Verlag von F. Soennecken. — Nitzsche, Fibel (Hilfsschulfibel) in Lateinschrift. Verlag von Bleyl & Kaemmerer in Dresden. — Murtfeld, Fibel für Hilfsschulen. Verlag von Diesterweg in Frankfurt a. M. — Schiner, Miklas, Tremel, Mein Lesebuch. Zwei Stufen. Wien 1913, K. k. Schulbücherverlag. — Rehs und Witt, Lesewerk mit Berücksichtigung der neuesten Forderungen auf dem Gebiete des ersten Leseunterrichts für heilpädagogische Schulen und Anstalten in drei Teilen. 1. Teil: Artikulationsfibel. 2. Teil: Lesefibel. 3. Teil: Lesebuch. Lehrgang und Begleitwort. Verlag von Teubner in Leipzig. — Stöwesand, Lesebuch der Kleinen nach der vereinigten Normalwortmethode, den Grundsätzen der Phonetik und mit Berücksichtigung der Schwachbegabten. Verlag von C. E. Klotz in Magdeburg. — Wehle, Pestalozzifibel für den Schreibleseunterricht zurückgebliebener Kinder auf lautsprachlicher Grundlage bearbeitet. Verlag von Wollermann in Braunschweig.

3. Lesebücher für Hilfsschulen.

Fuchs, Deutsches Lesebuch für Hilfsschulen. 1. Teil für das dritte Hilfsschuljahr. 2. Teil für das vierte Hilfsschuljahr. 3. Teil für das fünfte bis achte Schuljahr. Von diesem Lesebuche ist auch eine zweibändige Ausgabe erschienen. Verlag von F. Hirt in Breslau. — Lesebuch für Hilfsschulen. Bearbeitet von dem Lehrerkollegium der Leipziger Hilfsschule. Zwei Teile. Verlag von Dürr in Leipzig. — Mein Lesebüchlein. Zum Gebrauch in Spezialklassen und Anstalten für Schwachbefähigte. Vier Teile. Zu bez. v. Lehrer Jauch in Zürich II. — Murtfeld und Günzel, Lesebuch für Hilfsschulen. 1. Teil: Mittelstufe. 2. Teil: Oberstufe. 3. Teil: Lesebuch für deutsche Jünglinge. Verlag von Diesterweg in Frankfurt a. M. — Rheinisch-Westfälisches Hilfsschullesebuch. Herausgegeben von den Hilfsschulverbänden Rheinlands und Westfalens. 1. Teil: Mittelstufe. Ausgabe für evangel., kath. und paritär. Schulen. 2. Teil: Oberstufe. Desgl. Verlag von F. Hirt in Breslau. — Schulze, Deutsches Lesebuch für Hilfsschulen. 1. Band: Mittelstufe. 2. Band: Oberstufe. Verlag von Schroedel in Halle a. S. — Verleger und Wagner, Lesebuch für Fortbildungsschulen, zum Gebrauch in Hilfs- und Vorklassen. Verlag von Diesterweg in Frankfurt a. M. — Warlich, Aus der Welt des Kindes. Ein erstes Lesebuch für Hilfsschulen. Verlag von Appelhans & Comp. in Braunschweig.

Literaturnachweis.

Barthold, Das erste Lesebuch für Idioten. Z. f. Beh. Schw. 1880, 3. — Bartsch, Vom Rechtschreibeunterricht in der Hilfsschule. Hilfsch. 1913, 12. — Ders., Fort mit der Fibel. Z. f. Beh. Schw. 1921, 9. — Behrens, Schreibleseunterricht in Bildern. Hilfsch. 1916, 9. — Bleher, Übungen im schriftlichen Ausdruck in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1907, 10. — Böcker, Wie fördere ich den schriftlichen Ausdruck in der Hilfsschule? Hilfsch. 1916, 1. — Büchler, Schreibleseunterricht in Bildern. Hilfsch. 1916, 2. — Dietrich, Ein Beitrag zur Methodik des ersten Schreibleseunterrichts. Z. f. Beh. Schw. 1905, 8. — Ehricke, Schülerliteratur in der Hilfsschule. Hilfsch. Bd. 4, 103. — Frenzel, Sach- und Sprachunterricht bei Geistesschwachen. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilk. 1904. Berlin, Verlag von Fischers med. Buchhandlung. — Ders., Die schriftlichen Arbeiten in der Hilfsschule. Ber. üb. d. 4. Verb. d. H. D. Halle a. S., Marhold. — Friederici, Die schriftlichen Arbeiten in der Hilfsschule. Hilfsch. Bd. 4, 293. — Fuchs, Zur Förderung der mechanischen Sprechtätigkeit der Hilfsschulzöglinge. Schulwart 1909, 4. — Ders., Die Sprechtätigkeit im Dienst der Erziehung und Gesundheitspflege. Leipzig 1914, Verlag von Köhler. — Gansberg, Das kann ich auch. Eine Anleitung zum Bilderschreiben und Fibeldichten. Leipzig 1913, Verlag von Voigtländer. — Gaumnitz, Freier Aufsatz im Schwachsinnigenunterricht? Z. f. Beh. Schw. 1917, 1. — Graupogel, Eine Gedichtbehandlung auf der Oberstufe der Hilfsschule. Hilfsch. Bd. 7, 109. — Gürtler, Erste Fibel in Steilschrift. Z. f. Beh. Schw. 1905, 6-7. — Ders., Der erste Leseunterricht auf der Grundlage der Handbetätigung. Z. f. Beh. Schw. 1907, 11. — Hoffa, Über Schreibunterricht. Z. f. Kindf. Bd. 6, 204. — Hoffmann, Über den Betrieb des Deutschunterrichts in der vierklassigen Meißner Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1910, 62. — Horrix, Die Aufsatzübungen in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1896, 1-2. — Ders., Der erste Leseunterricht in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1897, 7-8. — Ders., Der Schönschreibeunterricht in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1897, 1. — Ders., Rechtschreibung in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1899, 9. — Ders., Hörfehler in den Diktaten der Hilfsschüler. Hilfsch. 1917, 6. — Ders., Ratgeber beim ersten Sprech- und Leseunterricht. Düsseldorf 1919, Verlag von Schwann. — Kannegießer, Das Chorsprechen in der Schule. Enz. Hdbch. — Ders., Wie ich meine Kinder in die Satzlehre einführe. Hilfsch. Bd. 3, 96. — Koch, Fingerlesen. Hilfsch. Bd. 7, 154. — Kölle, Der erste Unterricht bei Schwachsinnigen. Z. f. Kindf. Bd. 6, 101. — Lehm, Wie ich meine Kinder das Lesen lehre. Leipzig 1911, Verlag von Wunderlich. — Ders., Stoffsammlung zum Sprachunterricht auf der Vor- bzw. Unterstufe der Hilfsschule. Langensalza 1914, Beyer. — Ders., Märchen und Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1914, 12. — Müller, Störungen der Sprache und Schrift bei geistig schwachen Kindern. Z. f. Beh. Schw. 1903, 1. — Murtfeld, Übungsstoff für den Rechtschreibunterricht in Hilfsschulen. 1. Heft: Mittelstufe. 2. Heft: Oberstufe. Frankfurt a. M. 1920, Verlag von Diesterweg. — Nitzsche, Antiqua für den ersten Leseunterricht. Z. f. Beh. Schw. 1905, 2-3. — Noell, Formale und materielle Intelligenzdefekte als Hemmungen im ersten Leseunterrichte der Schwachbegabten und eine diesen Defekten angepaßte Leselehrmethode. Z. f. Kindf. Bd. 20, 4 bis 10. — Pohle, Der Rechtschreibunterricht in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1903, 1. — Schenk, Ein Sprachbuch für Rechtschreibübungen in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1906, 9. — Schmidt, Zur Psychologie der Diktatanbahnung in der Hilfsschule. Z. f. Kindf. 1921, 9-10. — Schulze, der erste Lese- und Schreibunterricht in der Hilfsschule. Z. f. Kindf. 1904, 1. — Ders., Die schriftlichen Arbeiten in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1905, 5 bis 8. — Trüper, Zur Vereinfachung der Schrift unserer Schwachbegabten. Z.

f. Kindf. 1898, 44. — Ders., Über Sprechunterricht und Fibeln. Z. f. Kindf. 1899, 57. — Ders., Zur Psychologie und Psychotherapie des Lesenlernens. Z. f. Kindf. 1901, 34. — Ders., Zur Psychologie des ersten Schreibleseunterrichts. Z. f. Kindf. Bd. 8, 277. — Verleger, Zur Fibelfrage. Hilfssch. 1904, 4. — Warnecke, Der erste Schreibleseunterricht in kindlich darstellender Form auf mnemotechnischer Grundlage unter Einfügung von Begleitbewegungen zur Lautartikulation. Hildesheim 1920, Verlag von Borgmeyer. — Wehle, Vorübungen zum Schreibleseunterricht schwachsinniger Kinder. Braunschweig 1897, Verlag von Wollermann. — Ders., Erster Schreibleseunterricht schwachsinniger Kinder. Braunschweig 1898, Verlag von Wollermann. — Ders., Das Auswendiglernen als Mittel der Sprachbildung Schwachsinniger. Z. f. Beh. Schw. 1903, 3. — Weimert, Angeborene Leseschwäche. Z. f. Beh. Schw. 1921, 6 bis 8. — Witzmann, Lautgebärden als Hilfen im ersten phonetischen Sprech-, Schreib- und Leseunterricht gehemmter Kinder. Z. f. Beh. Schw. 1910, 25.

Schreiben usw.

1. Weiße Schultafel. Dem Kunstmaler Schambony in München ist es gelungen, eine weiße Schreibtafel herzustellen. Sie entspricht den Forderungen des Breslauer Augenarztes Cohn, der da sagt: „Es wäre zu wünschen, daß es der Technik endlich gelänge, weiße Tafeln, welche nicht glänzend, nicht zerbrechlich und doch billig sind, so herzustellen, daß die Bleistiftschrift leicht wieder ausgelöscht werden könnte."

Die Schambony-Tafel ist weiß, entsprechend den in den Schreibheften verwendeten Papieren; sie ist matt und zeigt keinerlei störende Reflexe, hält zehnmal besser als die Schiefertafel und läßt sich gut reinigen. Macht der Schüler einen kleinen Schreibfehler, so kann er mit Gummi ausbessern, ist die ganze Tafel voll geschrieben, so kann die Schrift mit einem nassen Schwamm oder einem Lappen beseitigt werden. Die Schambony-Tafel ist durch jede bessere Schreibwarenhandlung zu beziehen.

Die zu benutzenden Schreibstifte sind äußerst billig, sie haben den Vorteil, daß sie wegen der Holzumkleidung sehr dauerhaft sind. Ein einfach konstruierter „Spitzer" erleichtert den Gebrauch des Bleistiftes.

2. Schreibwinkel von Schmalhausen in Essen a. R. D. R. G. M. 355 926.

Der Schreibwinkel wird mittels einer Schraubzwinge auf dem Bankpult oder der Tischplatte befestigt und kann auf der Bank — ohne zu stören — verbleiben, gibt der Tafel oder dem Heft dauernd die richtige Schräglage; verhütet die fortwährende Verschiebung des Heftes und der Tafel; beseitigt also einen allgemein empfundenen Übelstand; erspart damit den Lehrpersonen eine Unsumme von Arbeit und Ärger; erzielt eine durch gleichmäßige Neigung schöne Schrift; gestaltet die Schrift der ganzen Klasse einheitlicher; verbessert wesentlich die Haltung des Schreibenden; weist jedem Schüler seinen bestimmten Platz an; wahrt also die Ordnung in der Schule und vermeidet Störungen beim Schreiben.

3. Nachziehtafel mit Tiefbuchstaben von A. Jelitto. Königshütte in Oberschl. 1910, Selbstverlag.

Die Nachziehtafel enthält sämtliche Buchstaben des Alphabets in Schreibschrift und in Tiefprägung. Nachdem die Kinder den Buchstaben in seiner Entstehung und Gesamtform mit dem Auge erfaßt und sich eingeprägt haben, in welcher Weise mit dem Nachziehen begonnen werden soll, suchen sie den Buchstaben auf der Nachziehtafel auf und ziehen ihn mit dem Griffel so oft nach, bis der zum Schreiben nötige Automatismus erreicht ist. Nach gehöriger Übung auf der Nachziehtafel wird diese weggelegt und die Schüler versuchen sich alsdann im selbständigen Schreiben auf ihren eigenen Schiefertafeln. Wer von uns erfahren hat, wie schwer es manchem Schüler fällt, die ersten Schreibübungen auszuführen, wird mit Freu-

den zu diesem Hilfsmittel greifen; es bietet tatsächlich eine beachtenswerte Stütze für das Schreibenlernen. Wir möchten allerdings die ersten Formen in etwas größerer Ausführung, als sie die Nachziehtafel bietet, hergestellt wissen, denn für unsere Kinder erscheinen sie nicht sinnenfällig genügend.

4. Fetz, Die Elementiermethode im Schreibunterricht. Lehe 1911.

5. Frenzel, Die schriftlichen Arbeiten in der Volksschule. Scheffer & Schladitz in Leipzig.

6. Schreibhefte von Direktor Trüper.

7. Schulhygienehefte von Piper und Kelemann. Verlag von Zitelmann in Berlin C.

8. Soenneckens Schreibhefte für Schulneulinge und Hilfsschüler. Ausgabe A in sieben Heften. Die Hefte berücksichtigen die Schreibzeichenmethode.

9. Schlag, Alte und neue Apparate zur Untersuchung des Schreibvorganges. Leipzig 1918, Verlag der Dürrschen Buchhandlung.

---

5. Hilfsschulfürsorge.

Die Notwendigkeit einer erhöhten Fürsorge für die Schüler der Hilfsschule dürfte ohne weiteres einleuchten. Die Hilfsschulfürsorge hat eine vielseitige Aufgabe zu erfüllen und muß geeignete Maßnahmen für die körperliche und geistige Pflege der Schwachsinnigen vor, während und nach der Schulzeit vorsehen. Bei der Fürsorge im vorschulpflichtigen Alter wird es sich hauptsächlich um verhütende und vorbeugende Maßnahmen handeln. Die Hilfsschule wird in dieser Beziehung nur wenig dazu beitragen können, sie kann aber im Sinne der Raatzschen Schrift: Dein Sorgenkind, aufklärend und belehrend wirken und damit auch ihren Anteil zu diesen Fürsorgebestrebungen liefern. Der Staat wird hierbei hohe soziale Aufgaben zu erfüllen haben. Seine Maßnahmen müssen gerichtet sein:

1. auf Bekämpfung des Alkoholmißbrauchs und der narkotischen Genußmittel;
2. auf Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten und der Tuberkulose;
3. auf Bekämpfung alles dessen, was man mit dem Namen soziales Elend bezeichnet, z. B. Wohnungsnot, Arbeitslosigkeit, Unterernährung usw.;
4. auf Einrichtung geeigneter Maßnahmen zum Schutze der Mutterschaft;
5. auf Säuglingsschutz und auf Beratungs- und Wohlfahrtseinrichtungen für Kinderschutz, Kinderkrippen, Kinderbewahranstalten, Kindergärten;
6. auf geeignete Unterbringung und Beaufsichtigung unehelicher Kinder und Haltekinder, und
7. auf vorbeugende Maßnahmen zur Bekämpfung der Entstehungsursachen des Schwachsinns, Verbot von Eheschließungen mit nicht urteilsfähigen Personen, Verbot der

Verwandtenehen, Strafverfolgung bei geschlechtlichem Verkehr mit schwachsinnigen Frauenspersonen und Verhütung der Fortpflanzung Minderwertiger.

Bei der Fürsorge für das schulpflichtige Alter sind hauptsächlich schulhygienische Maßnahmen zu berücksichtigen. Die körperliche Pflege hat zunächst allgemeine Gesichtspunkte zu beachten, die auch für normale Kinder notwendig sind. Insbesondere aber muß sie den vielfachen leiblichen Schwächen der Kinder Rechnung tragen und Vorkehrungen treffen, die im Interesse einer zweckmäßigen Ernährung, Körperpflege, Kleidung, Beaufsichtigung und Beschäftigung geboten erscheinen. Deshalb wird zur körperlichen Ertüchtigung der Hilfsschüler auf eine möglichst ausgedehnte Inanspruchnahme der bestehenden, mannigfachen Fürsorgeeinrichtungen großes Gewicht zu legen sein. Die Hilfsschüler sollten auch in einem viel höheren Prozentsatze Berücksichtigung hierbei finden als die Schüler anderer Schulen; denn in keiner anderen Schulanstalt befinden sich auch nur annähernd soviele Kinder aus den untersten Volksschichten und aus notorisch armen Familien wie gerade in der Hilfsschule. Ihre Schüler müßten deshalb den Vorzug erhalten bei der Verteilung von warmem Frühstück, bei anderweitigen Schulspeisungen, bei Bade-, Spiel- und Erholungsgelegenheiten, bei der Überweisung in Waldschulen, bei der Verschickung in Ferienkolonien, bei der Entsendung aufs Land oder in Bäder, bei den schulärztlichen Einrichtungen usw. Erfreuliche Erfolge in dieser Beziehung werden nur durch das einmütige Zusammenwirken aller beteiligten Faktoren zu erreichen sein, namentlich aber durch das Handinhandarbeiten des Arztes und des Erziehers. Gerade auf dem Gebiete der Heilerziehung erscheint die schulärztliche Mitwirkung unentbehrlich. Sie wird bei verständiger Ausübung großen Segen stiften. Dem Hilfsschularzte müßte eigentlich auch die Verpflichtung zur Behandlung der krank befundenen Schüler ohne weiteres übertragen werden. Die Anschauung, daß der Schularzt die Kinder nur untersuchen soll, aber nicht behandeln darf, ist hier gänzlich abzuweisen.

Von weiteren Fürsorgemaßnahmen kommen die Horte und Tagesanstalten für Hilfsschüler in Betracht. Kinder, die unter ungünstigen häuslichen Verhältnissen zu leiden haben, werden in ihnen gut aufgehoben sein. Diese Einrichtungen müssen natürlich allen hygienischen Anforderungen entsprechen und auch mit den nötigen Bildungs- und Beschäftigungsmitteln ausgestattet sein. Die Leitung wäre in die Hand sachverständiger Pädagogen zu legen.

In unterrichtlicher Beziehung soll die Fürsorge darauf gerichtet sein, die Schüler vor Übermüdung und Überanstren-

gung zu bewahren. Deshalb ist die Zahl der Lehrstunden weise zu beschränken, wenn möglich die Kurzstunde einzuführen, jedesmal eine längere Pause zwischen den Schulstunden einzuschalten und die Schülerzahl in den einzelnen Klassen gering zu bemessen. Beim Unterricht sind vorzüglich solche Methoden anzuwenden, welche die Schüler am wenigsten anstrengen, sie am leichtesten anregen und den bei ihnen sich einstellenden Dispositionsschwankungen genügend Rechnung tragen.

Zur besseren Durchführung all dieser Maßnahmen ist ein reger Verkehr zwischen Hilfsschule und Elternhaus geboten. Elternbeirat. Rücksprachen mit dem Elternhause, Veranstaltung von Elternabenden, Gesellschaftsabenden, Schulfeiern mit Heranziehung der Eltern usw. werden gute Dienste leisten. Wenn in der angedeuteten Weise verfahren wird, dann kann die Hilfsschule den Kindern eine Stätte des Glücks und Segens werden, und dann wird es ihr auch gelingen, ihrer hohen Aufgabe, die schwachsinnigen Kinder für die Menschheit zu retten, gerecht zu werden.

In besonderen Fällen werden besondere Maßnahmen einzuleiten sein, und zwar derart, daß den Kindern, jeweilig ihrem Bedürfnis entsprechend, der notwendige Schutz bzw. die wünschenswerte Unterstützung, Unterkunft usw. geboten werden. Geistig tiefstehende Wesen gehören in die Idiotenanstalten, psychopathisch Minderwertige in die Anstalten für Psychopathische, Epileptische in die Epileptikeranstalten, geistig Gestörte in die Irrenanstalten, Nervöse in die Sanatorien, in der Erziehung Vernachlässigte und sittlich Gefährdete in entsprechende Fürsorgeerziehungsanstalten und erwachsene erwerbsunfähige Schwachsinnige in Asyle.

Mit der Schulentlassung darf die Fürsorge für die Hilfsschulzöglinge nicht aufhören; sie muß im Gegenteil womöglich noch umfangreicher und vielseitiger als zuvor zur Anwendung gelangen, wenn andauernde Erfolge erreicht werden sollen. Zunächst wird ein mehrjähriger, obligatorischer Besuch der Fortbildungsschule notwendig sein, damit die im Laufe jahrelanger, mühevoller Arbeit erworbenen Kenntnisse nicht bald wieder verloren gehen, sondern Vertiefung und Ergänzung finden. Am besten werden diesem Zwecke besondere Fortbildungsschulen für Schwachbegabte dienen, wenn möglich mit der Angliederung einer Arbeitsnachweisstelle. Die Versorgung der Hilfsschulzöglinge mit geeigneter Arbeit oder Beschäftigung bereitet oft große Schwierigkeiten. Daß hierbei vorsichtig und individuell vorgegangen werden muß, liegt auf der Hand. Gewöhnlich bringt das Elternhaus dieser Angelegenheit wenig oder fast gar kein Verständnis entgegen; es wird deshalb die Hilfsschule mit Beratung, Belehrung und geeigneten Vorschlägen aufwarten müssen. Die Schulbehörden einzelner Städte lassen die Würdigung dieses Umstandes

den Eltern und Pflegern der aus der Hilfsschule zur Entlassung kommenden Kindern Merkblätter zugehen, welche Ratschläge bezüglich der weiteren Beschäftigung, Erziehung und Berufswahl bieten. Berufsberatungsstelle.

Für die Wahl eines geeigneten Berufs bietet Raatz, Charlottenburg, wichtige Richtlinien. Er teilt die Erwerbsfähigen in drei Hauptgruppen: 1. Leicht Schwachsinnige, 2. mittel Schwachsinnige und 3. schwer Schwachsinnige. Knaben der ersten Gruppe sind imstande, ein Handwerk zu erlernen. Sie können werden: Barbiere, Buchbinder, Gärtner, Bäcker, Tischler, Töpfer, Maler, Maurer, Korbflechter, Bürstenbinder, Schlosser. Mädchen: Näherinnen, Zigarettendreherinnen, Blumenbinderinnen, Verkäuferinnen. — Knaben der zweiten Gruppe finden Unterkommen als Arbeitsburschen in Betrieben mit wenig komplizierter Arbeitsart oder als Laufburschen, die Mädchen als Dienstmädchen, Aufwärterinnen, Austrägerinnen. — Kinder der dritten Gruppe können zumeist nur unter Aufsicht einfachste, sich gleichbleibende Arbeiten verrichten. Sie sind z. B. in der Landwirtschaft als Hirten, Rübenzieher, Kartoffelhacker, in Fabriken als Sortierer, Packer, Zuträger noch ganz gut zu gebrauchen.

Trotz aller Bemühungen der Berufsberatungsstelle usw. wird es doch manchmal nicht gelingen, für einzelne Hilfsschulzöglinge eine geeignete Lehrstelle oder ein Unterkommen zu finden. Deshalb war es ein glücklicher Gedanke, eigene Arbeitsausbildungsstätten bzw. Arbeitslehrkolonien für Schwachsinnige ins Leben zu rufen. Solche Veranstaltungen gibt es zurzeit in Aprath (Rheinl.), Breslau, Duisburg, Frankfurt a. M., Königsberg i. Pr., Plauen, Zürich usw. Sie sind zumeist auf dem Lande gelegen und haben Werkstätten zur allgemeinen und speziellen Arbeitsausbildung; vor allem aber stehen sie in Verbindung mit landwirtschaftlichen und gärtnerischen Betrieben. Zöglinge, die sich nicht als brauchbar für die Entsendung nach auswärts erweisen, werden dauernd in der Kolonie beschäftigt. In anderen Fällen folgt nach Beendigung der Lehrzeit die Einstellung in freie Lehr- bzw. Arbeitsstätten. Die Entlassenen aber bleiben noch möglichst lange in Verbindung mit der Anstalt, damit diese ihnen auch fernerhin, wenn es nötig sein sollte, Schutz und Unterstützung gewähren kann.

Solche Fürsorgebestrebungen wirksam auszuüben, wird Hauptaufgabe der Fürsorgevereine für Schwachbegabte sein, wie sie in einer Reihe von Städten bereits ins Leben gerufen sind. Mit geringen Abweichungen verfolgen diese Vereine hauptsächlich folgende Ziele:

Weckung und Belebung des allgemeinen Interesses und Verständnisses für die Ausbildung und Erziehung schwachsinniger Kinder und Mitwirkung an der geistigen, leiblichen, sittlichen und wirtschaftlichen Förderung dieser minderwertigen Menschen.

Diese Zwecke sollen durch Aufklärung und Belehrung, sowie durch die Entfaltung einer praktischen Fürsorgetätigkeit erreicht werden.

Die aufklärende und belehrende Arbeit kann geschehen

1. durch Vorträge und Diskussionen über Fragen aus den einschlägigen Gebieten des Unterrichts- und Erziehungswesens, insbesondere der

gegenwärtigen Praxis der Fürsorge für die geistig Minderwertigen im In- und Auslande, Beschreibung von Musterinstituten und Musterorganisationen in dem Verein, in anderen Vereinen oder öffentlichen Versammlungen;

2. durch Besprechung der einschlägigen Literatur, der Verordnungen und Erlasse von Staats- und Kommunalbehörden;
3. durch wissenschaftliche Bearbeitung der einschlägigen Fragen, Herausgabe geeigneter Lehrmittel usw., Erörterung in Fachschriften und in der Tagespresse;
4. durch Besuch von Musterstätten (Klassen, Schulen, Anstalten) der Fürsorge für geistig Minderwertige, von Verbandsversammlungen und Kongressen;
5. durch Errichtung einer Zentral- und Auskunftsstelle.

Die *praktische* Fürsorge soll erstreben:

I. Für alle Schwachsinnigen, die dessen bedürftig sind: 1. Ermöglichung einer besseren Pflege, Kleidung und Nahrung. 2. Einrichtung von Kinderheimen, Horten (Tagesaufenthalt und Beköstigung) und einer geeigneten Ferienpflege. 3. Unterbringung der dessen bedürftigen Kinder in passenden Pflegestellen, je nach der Lage des Falles, Privat- oder Anstaltspflege. 4. Rechtzeitige Überweisung an die geeigneten Lehr- und Erziehungsanstalten. 5. Bestellung von Fürsorgern und fachmännischen Beiständen, welche die Erziehung der Pfleglinge fortgesetzt überwachen, für zweckmäßige Verwendung der Vereinsmittel als Organe des Vorstandes Sorge tragen und Eltern, Vormünder, Pfleger, Arbeitgeber, Dienstherrschaften zu beraten und zu belehren haben. 6. Bildung von Erziehungs- und Schulausschüssen an den beteiligten Gemeinde- und Hilfsschulen.

II. Für die Schulentlassenen: 1. Beratung der Jugendlichen bei der Wahl des Berufs im Einvernehmen mit den Eltern, Vormündern und Lehrern. 2. Nachweis zuverlässiger Lehrherren und Arbeitgeber, welche eine gute erziehliche Einwirkung auf diese Jugendlichen und ihre tüchtige gewerbliche Ausbildung gewährleisten. 3. Nachweis von geeigneten Personen, die Fürsorge für die Jugendlichen übernehmen, wenn sie am Aufenthaltsorte einen geeigneten Familienanschluß nicht haben. 4. Die Einrichtung von Fortbildungskursen, Lehrlingsabenden und Lehrlings- und Mädchenheimen, um die Schulentlassenen zur rechten Benutzung ihrer arbeitsfreien Zeit anzuhalten. 5. Erwirkung von Beihilfen durch Vermittlung von Stipendien, Unterstützung aus bestehenden Stiftungen, Vereinen und Kassen, um besonders bedürftigen Jugendlichen zu einer ausreichenden Bildung zu verhelfen. 6. Gewährung von Beistand in besonderen Notlagen und Gefahren, welche ihnen im öffentlichen Leben infolge ihrer minderwertigen Veranlagung drohen.

Die vorstehenden Ausführungen sind den Statuten des Erziehungs- und Fürsorgevereins für geistig zurückgebliebene Kinder" in Berlin entlehnt, der bereits auf eine längere und segensreiche Tätigkeit zurückblicken darf. Ähnliche Fürsorgevereine bestehen in den Städten Leipzig, Plauen, Frankfurt a. M., Königsberg i. P., Hamburg, Breslau usw. Ihre Statuten und Berichte gewähren interessante Einblicke in das Gebiet der Fürsorgebestrebungen für Schwachsinnige.

Die *religiöse Versorgung* ehemaliger Hilfsschulzöglinge läßt noch fast alles zu wünschen übrig; sie müßte etwa in derselben Weise geschehen, wie sie für erwachsene Taubstumme durch Veranstaltungen besonderer Gottesdienste vorgesehen ist. Der

Kirche wie der „Inneren Mission" bietet sich hier ein Feld segensreicher Arbeit.

Schließlich werden auch Gemeinde und Staat verpflichtet sein, fürsorgerisch einzugreifen, da es doch in ihrem eigensten Interesse liegen wird, ihre schwachen Mitglieder wohl aufgehoben und zweckmäßig versorgt zu sehen.

Den Kommunen kann deshalb dringend empfohlen werden, zahlreiche Hilfsschulen zu gründen, Horte einzurichten, reichliche Mittel zur besseren leiblichen Versorgung armer Hilfsschüler bereitzustellen, die Bestrebungen der Fürsorgevereine zu unterstützen, Lehrgeld bzw. Prämien für die Ausbildung von Hilfsschulzöglingen in besonders schwierigen Fällen zu gewähren und geeignete Arbeitsgelegenheiten für minder Leistungsfähige (halbe Arbeitskräfte) zu schaffen.

Der Staat wird die Fürsorge für die Schwachsinnigen im öffentlichen Leben in die Hand nehmen müssen. Einiges in dieser Beziehung war erfreulicherweise bereits in die Wege geleitet. Die deutschen Militärbehörden verlangten für die Zwecke der militärischen Aushebung das Abgangszeugnis auf Grund der Personalbogen bzw. Personalakten der Hilfsschüler und trafen danach ihre Entscheidung. Auf diese Weise wurde verhindert, daß ungeeignete Elemente in das Heer eintraten. Erlaß des preußischen Unterrichtsministers vom 7. Novmeber 1906 — U. III. A Nr. 3665. Erlaß des preußischen Kriegsministers vom 20. Oktober 1906 $\frac{\text{991. 8. 06. A. 1. I. Ang.}}{\text{M. 1394}}$ Die Justizbehörden haben die Staatsanwaltschaften angewiesen, bei der Beurteilung von Rechtsfällen ehemaliger Hilfsschüler ebenfalls jene Personalbogen bzw. Personalakten zu Rate zu ziehen. Verfügung des preußischen Justizministers vom 11. November 1910. Justiz-Min.-Bl. S. 410.

Über einzelne gesetzliche Bestimmungen, die auf Geistesschwache Anwendung finden können, ist noch folgendes zu bemerken: Das Reichsstrafgesetzbuch vom 15. Mai 1871, am 1. Januar 1872 in Kraft getreten, kennt keine Geistesschwachen sondern nur Geisteskranke. Dagegen unterscheidet das bürgerliche Gesetzbuch vom 18. August 1896, am 1. Januar 1900 in Kraft getreten, neben Geisteskranken auch Geistesschwache. Diese beiden Gesetze behandeln das öffentliche und das bürgerliche Recht. Die Rechtsordnung verfolgt den Zweck, jedem Menschen die geordnete Betätigung seiner eigenen Persönlichkeit innerhalb seiner Rechtssphäre zu sichern. Hinsichtlich der Geistesschwachen kann dies nur durch besondere Schutzmaßnahmen geschehen, die sowohl im bürgerlichen als auch im öffentlichen Recht vorgesehen sind. Im ersten Falle ist vorgesehen worden, daß der Geistesschwache vor den Folgen, die ihm aus seiner Minderwertigkeit entstehen können, geschützt wird. Das bürgerliche Recht sieht deshalb die Möglichkeit vor, daß ein anderer seine Interessen wahrnehmen darf, wenn er infolge seiner Geistesschwäche daran gehindert ist u. m. a. § 6, 1. Abschnitt besagt: „Entmündigt kann werden, wer infolge von Geisteskrankheit oder von Geistesschwäche seine Angelegenheiten nicht zu besorgen vermag." § 1910, 2. Abschnitt lautet: „Vermag ein Volljähriger, der nicht unter

Vormundschaft steht, infolge geistiger oder körperlicher Gebrechen einzelne seiner Angelegenheiten oder einen bestimmten Kreis seiner Angelegenheiten, insbesondere seine Vermögensangelegenheiten, nicht zu besorgen, so kann er für diese Angelegenheiten einen Pfleger erhalten." — Weitere Belehrungen bietet Oberamtsrichter Nolte, Braunschweig in seinem Vortrag: Die Berücksichtigung der Schwachsinnigen im bürgerlichen Recht des Deutschen Reiches, Verbandsbericht 4, Seite 77 uff.

Das öffentliche Recht sieht vor, daß die menschliche Gesellschaft vor Nachteilen bewahrt bleibt, die ihr aus der geistigen Schwäche oder geistigen Krankheit anderer drohen, aber auch, daß der Geisteskranke eine seiner Wesensart entsprechende Beurteilung und Behandlung wegen Verstöße gegen das öffentliche Recht erfährt. Hierbei kommen die §§ 51 bis 58 des Reichsstrafgesetzbuches in Betracht, welche von den Gründen handeln, die die Strafe ausschließen oder mildern. So besagen die §§ 51 bis 54, die von der Bewußtlosigkeit bezw. von der die freie Willensbestimmung ausschließenden krankhaften Störung der Geistestätigkeit, von dem Zwange durch unwiderstehliche körperliche Gewalt oder Drohung, von der Notwehr und dem Notstande sprechen, daß in den betreffenden Fällen eine strafbare Handlung überhaupt nicht vorhanden ist, weil nämlich der Täter hier den zum Tatbestande erforderlichen Willen, oder, um einen technischen Ausdruck zu gebrauchen, den „Dolus" nicht gehabt hat. Die §§ 55 bis 58, in welchen von der Strafunmündigkeit, den jugendlichen Verbrechern und den Taubstummen die Rede ist, lassen die betreffende Straftat als solche bestehen, bestimmen aber, daß der Täter wegen des betreffenden Grundes entweder gar nicht verfolgt, oder freigesprochen, oder nicht nach dem Maße der ordentlichen Strafe bestraft werden soll. Weitere Belehrungen in dieser wichtigen Angelegenheit bieten Oberamtsrichter Nolte, Braunschweig, in seinem Vortrage über die Berücksichtigung der Schwachsinnigen im Strafrecht des Deutschen Reiches, Verbandsbericht 5, S. 109 ff., und Staatsanwalt Niehoff, Braunschweig, in seinem Vortrage: Die geistige Minderwertigkeit im deutschen Strafrecht, Strafprozeßrecht und Strafvollzuge, Verbandsbericht 8, S. 98 ff. — Innerhalb des Hilfsschulverbandes war ein Ausschuß zum Rechtsschutze für die geistig Minderwertigen begründet worden, der seinerzeit seinen Sitz in Braunschweig hatte und dem folgende Herren als tätige Mitglieder angehörten: Hauptlehrer Kielhorn, Hilfsschullehrer Bock, Sanitätsrat Berkhan, Staatsanwalt Holland, Oberamtsrichter Nolte und Stadtphysikus Dr. Roth. Dieser Ausschuß sollte bei der bevorstehenden Reform des Strafrechts dahin wirken, daß die geistig Minderwertigen die entsprechende Berücksichtigung in der Gesetzgebung fänden. Über seine Wirksamkeit ist nichts laut geworden.

Wir wollen nicht Straffreiheit für die Schwachsinnigen erwirken, sondern nur eine Behandlungsweise vor Gericht und eine Bestrafungsform befürworten, die ihrer geringen geistigen Veranlagung Rechnung tragen. Die verminderte Zurechnungs- und die geringere Verantwortungsfähigkeit müßten eigentlich als strafmilderndes Moment gesetzlich vorgesehen sein. Auch wäre auf dem Wege gesetzlicher Bestimmungen die individuelle Behandlung Schwachsinniger vor den Jugendgerichten und die Vertretung des angeklagten Hilfsschülers durch seinen Lehrer als Beistand und maßgebenden Sachverständigen anzustreben. Die Bekanntgabe aller Namen ehemaliger Hilfsschüler den Gerichtsbehörden gegenüber mit dem Zwecke, die Richter von vornherein auf die geistige Minderwertigkeit dieser Personen hinzuweisen, wird von ver-

schiedenen Seiten ebenfalls dringend verlangt. Überhaupt wären weitgehende Reformen im Gerichts- und Strafverfahren, sofern es sich um Schwachsinnige handelt, durch eine verständnisvolle Gesetzgebung in die Wege zu leiten. In erster Linie aber ist der Erlaß eines eigenen Hilfsschulgesetzes anzustreben, damit wir endlich auf eigene Füße gestellt werden.

Alles das, was hier gefordert wird, sollte zu einem Schutzgesetz für Schwachsinnige verdichtet werden, das mit Rücksicht auf die bereits bestehenden gesetzlichen Bestimmungen, Erlasse, Verfügungen, Ortsbestimmungen usw. in weitgehender Weise Schutz, Fürsorge und Unterstützung den Schwachsinnigen in der menschlichen Gesellschaft zu gewähren hätte.

Die Hilfsschulfürsorge hat im allgemeinen bisher nur erst einen erfreulichen Anfang gemacht; abgeschlossene Erfahrungen liegen auf diesem Gebiete noch nicht vor. Die Einrichtung von Zentralfürsorgestellen für Schwachsinnige wäre dringend zu befürworten. In diesem Falle würde man umfangreiches Material zum besseren Ausbau der Fürsorgebestrebungen gewinnen. In Berlin ist jetzt eine solche Zentralstelle geschaffen. Man will dort hauptsächlich an der Hand einer umfassenden Kartothek Erfahrungen und Material sammeln, um nach verschiedenen Richtungen hin geeignete Fürsorgemaßnahmen anzubahnen.

Literaturnachweis.

Ahl, Geistig Minderwertige und Heeresdienst. Z. f. Beh. Schw. 1907, 1. — Carrie, Die Hilfsschule im Dienste der Strafrechtspflege. Hilfssch. 1910, 6. — Ders., Die Minderwertigen im Vorentwurf zum neuen deutschen Strafgesetzbuch. Hilfssch. 1910, 9. — Ders., Die Minderwertigen im Entwurf zum neuen deutschen Strafgesetzbuch, Hilfssch. 1911, 10. — Ders., Die Minderwertigen im Entwurf des neuen Strafgesetzbuches. Hilfssch. 1920, 10. — Crüger, Das Hilfsschulkind in der Fürsorgeerziehung. Hilfssch. 1921, 2. — Kielhorn, Die Fürsorge für geistig Minderwertige. Jugendfürsorge 1901. — Gündel, Zur Organisierung der Geistesschwachenfürsorge. Halle a. S. 1906, Marhold. — Delitzsch, Soziale Fürsorge für die aus der Hilfsschule Entlassenen. Beitr. z. Kindf. und Heilerziehung. Langensalza 1912, Beyer. — Schenk, Die Fürsorge für die aus der Hilfsschule entlassenen Kinder in unterrichtlicher und praktischer Beziehung. Ber. üb. d. 5. Verb. d. H. D. — Ders., Die Arbeitslehrkolonie und die Arbeitskolonien für Schwachbefähigte. Ber. üb. d. 7. Konf. f. d. Idiotenw. 1907. — Pulzer, Fürsorge für die der Schule und der Anstalt entwachsenen Schwachsinnigen. Ber. d. 3. österr. Konf. d. Schwachsinnigenf. 1908. — Dr. Gabriel, Über die soziale Bedeutung und die Formen der Schwachsinnigenfürsorge. Ber. üb. d. 5. österr. Konf. d. Schwachsinnigenf. 1912. — Schwenk, Die Arbeitslehrkolonie und die Arbeitskolonie für Schwachsinnige. Ber. üb. d. 14. Konf. d. Ver. f. Erz., Unterr. u. Pfl. Geistesschw. 1913 und Z. f. Beh. Schw. Bd. 33, 3. — Stiebel, Acht Jahre Arbeit an schulentlassenen Hilfsschülern. Hilfssch. Bd. 4, 1. — Griesinger, Zur Fürsorge der entlassenen Hilfsschulzöglinge. Hilfssch. Bd. 5, 3. — Ders., Fürsorge für die Schwachbefähigten nach dem Schulaustritt. Hilfssch. Bd. 5, 8. — Dr. Müller, Fürsorge für die schwachbefähigten Jugendlichen. Hilfssch. Bd. 5, 3. — Müller, Berufs-

beratung und Stellenvermittlung bei Schwachbegabten. Langensalza 1920, Beyer. — Nietzsche, Unsere Entlassenen. Z. f. Beh. Schw. Bd. 33, 3. — Stricker, Militärdienst und Schwachsinn. Enz. Hdbch., S. 1091 ff. — Schlecht, Zur Fürsorgeerziehung geistig minderwertiger Kinder. Z. f. Beh. Schw. 1919, 5-6. — Frau Stefanie Schön, Die Arbeitslehrkolonie für Schwachbefähigte in Pleischwitz bei Breslau. Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild, S. 282. — Kionka, Erziehungsheim für schwachbefähigte Mädchen in Breslau. Ebenda S. 285. — A. Fuchs, Die Berliner Fortbildungsschule für schwachbeanlagte Jünglinge und Mädchen. Hilfssch. Bd. 6, 3. — Ders., Hilfsschulfragen. Halle a. S., Marhold. — Wetzel, Die Schwachbeanlagten in der Fortbildungsschule. Hilfssch. Bd. 5, 9. — Zieting, Gedanken zu dem Verbandsthema: Soziale Fürsorge usw. Hilfssch. Bd. 5, 4. — Henze, Die soziale Fürsorge für die aus der Hilfsschule Entlassenen. Ber. üb. d. 9. Verb. d. H. D., S. 52 ff. — Stier-Kielhorn, Der Militärdienst der geistig Minderwertigen. Ber. üb. d. 6. Verb. d. H. D. — Ziemke, Die Beurteilung jugendlicher Schwachsinniger vor Gericht. Z. f. Kindf. 1911, 7. — Schenk, Zum Schutz Geistesschwacher vor Gericht. Hilfssch. 1912, 2. — Schorsch, Berufswahl und Berufsberatung der Schwerhörigen. Berlin, W. Pilz. — Niehoff, Die geistige Minderwertigkeit im deutschen Strafrecht, Strafprozeßrecht und Strafvollzug. Ber. üb. d. 8. Verb. d. H. D. — Schäfer, Allgemeine gerichtliche Psychiatrie für Juristen, Mediziner, Pädagogen. Berlin 1914. — Schlesinger, Schwachbegabte Kinder, ihre körperliche und geistige Entwicklung während und nach der Schulzeit und die Fürsorge für dieselben. Stuttgart 1913. — Fuchs, Schwachsinnige Kinder usw. Kapitel Hilfsschulfürsorge. Gütersloh 1912. — Schenk, Erziehungs- und Fürsorgevereine für schwachbefähigte Kinder. Enz. Hdbch., S. 521 ff. — Ders., Fürsorge für Schwachbefähigte im schulpflichtigen Alter. Enz. Hdbch., S. 577 ff. — Polligkeit, Fürsorge für Schwachsinnige im modernen Recht. Enz. Hdbch., S. 583 ff. — Seiffert, Leiblich und geistig minderwertige Fürsorgezöglinge vom Standpunkt des Pädagogen. Enz. Hdbch., S. 598 ff. — Tippel, Geistig abnorme Fürsorgezöglinge, ihre Beurteilung und Behandlung vom Standpunkt des Mediziners. Enz. Hdbch., S. 607 ff. — Vogt und Weygandt, Handbuch zur Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinns. Jena 1912. — Fünf arbeitsreiche Jahre des Fürsorgevereins für Geistesschwache in Bremen. Z. f. Beh. Schw. 1917, 2. — Delitsch, Soziale Fürsorge für die aus der Hilfsschule Entlassenen. Langensalza 1912.

Emil Wolff & Söhne, Halle (S.), Töpferplan 3.

Die Sprachpflege in der Hilfsschule

Sprache, Sprachstörungen, Behandlungsmethoden, Artikulations- und Schwerhörigenunterricht

Von

Franz Frenzel

Hauptlehrer und Leiter der städtischen Hilfsschule zu Stolp i. Pom.,
Herausgeber des Hilfsschulkalenders

Zweite vervollständigte Auflage

Mit 14 Abbildungen



Halle a. S. 1922 — Carl Marhold Verlagsbuchhandlung

Verlag der „Hilfsschule", Organ des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands, der „Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger", Organ des Vereins für Erziehung, Unterricht und Pflege Geistesschwacher, und des „Hilfsschulkalenders"

Inhaltsverzeichnis.

Abkürzungen bei den Literaturangaben.

Die Hilfsschule: Hilfssch. — Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger: Z. f. Beh. Schw. — Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik: Enz. Hdbch. — Zeitschrift für die Erforschung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns: Z. f. Erf. jgdl. Schw. — Zeitschrift für Kinderforschung: Z. f. Kindf. — Beiträge zur Kinderforschung: Beitr. z. Kindf.

1. Die kindliche Sprache.[1]

Die Gesamterscheinung der Sprache umfaßt mehrere Teilerscheinungen, darunter zwei, in welchen sich der mündliche Gebrauch der Sprache darstellt — das Hören und das Sprechen. Beide sind nicht gut voneinander zu trennen; sie sollen deshalb als gleichwertige Erscheinungen zur Besprechung gelangen.

Wir wollen zunächst die körperliche Anlage des Hörens kennen lernen und weiterhin diese Anlage nach ihrer Tätigkeit, und zwar sowohl vom physiologischen als auch vom psychologischen Standpunkte aus einer Betrachtung unterziehen. Ferner soll uns das Auffassen, Verarbeiten und Festhalten der sprachlichen Erscheinungen beschäftigen. Anschließend wollen wir dann in ähnlicher Weise zu erklären suchen, wie die Entstehung der sprachlichen Erscheinungen durch die Tätigkeit der körperlichen Sprechanlage bewirkt wird, wie diese gebaut ist, wie die psycho-physiologischen Vorgänge des Sprechens sich vollziehen, und wie die Einrichtung und Betätigung des Sprechbewegungsgedächtnisses zustande kommt.

Die Auffassung der Sprache geschieht durch das Gehör. Das Organ für diesen Sinn ist das Ohr, welches in seinem Bau ein ziemlich verwickeltes Sinneswerkzeug darstellt. In der Hauptsache besteht es aus zwei Teilen, dem lufthaltigen Schallrohr zum Aufnehmen der Lufterschütterungen und dem flüssigkeitshaltigen Labyrinth, welches die Lufterschütterungen umformt und sie auf die Nervenendigungen überträgt. Beide stehen durch zwei kleine, mit feinen Häutchen — Membranen — überkleidete Fenster miteinander in Verbindung.

Nach seinen Lageverhältnissen teilt man das Ohr ein in das äußere, das mittlere und das innere Ohr. Zum äußeren Ohr gehören die Ohrmuschel und der äußere Gehörgang, zum mittleren das Trommelfell, die Paukenhöhle mit den Gehörknöchelchen und die Ohrtrompete (Eustachische Röhre, Tuba) und zum inneren das Labyrinth mit dem Vorhof, den Bogengängen und der Schnecke. Das Organ für das Hören ist die Schnecke. Vorhof und Bogengänge sollen im Dienste des Raumsinns stehen. Die anderen Teile sind Hilfsorgane.

---

[1]) Ich beziehe mich bei diesen Ausführungen auf das vortreffliche Buch von F. Krause, Hören und Sprechen. Cöthen 1905, Verlag von Paul Schettlers Erben.

Die Ohrmuschel ist ein mit Haut überzogenes und vielfach gewundenes Knorpelgebilde. Aus der Muschel geht trichterförmig in das innere Ohr der äußere Gehörgang hinein. Dieser stellt eine ungefähr 3 cm lange Röhre dar, deren Wand in dem äußeren Teil durch den Knorpel, die Fortsetzung des Muschelknorpels, im inneren durch das Felsenbein, einen Teil des Schläfenbeins gebildet wird. Die Haut, welche den Gehörgang auskleidet, ist mit vielen Wollhärchen besetzt und weist eine Menge von Drüsen auf, welche das Ohrenschmalz absondern. Dieses erhält den Gehörgang geschmeidig und verhindert das Eindringen von Staub und Insekten.

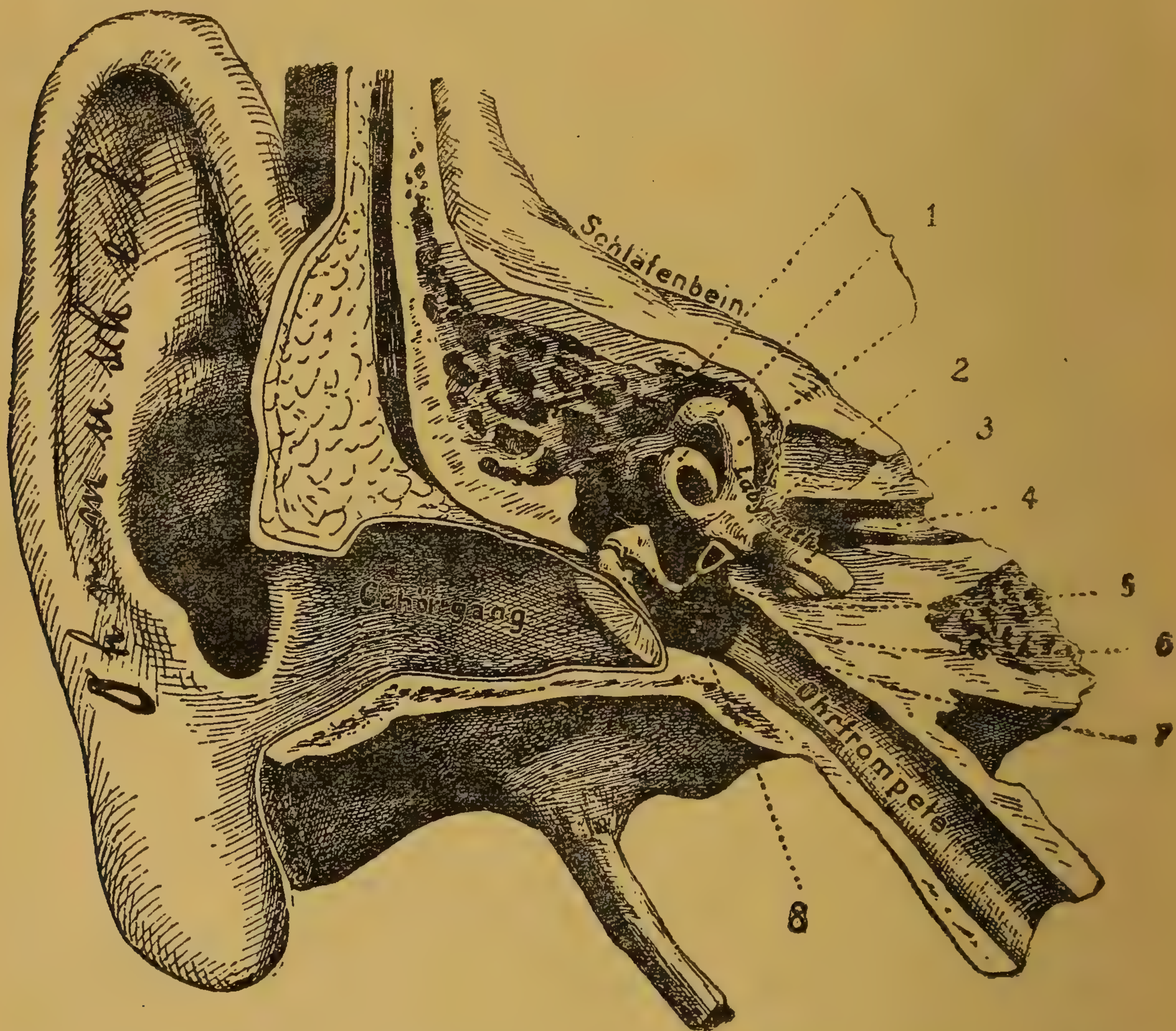


Abb. 1. Das Gehörorgan. Der Gehörgang und die Paukenhöhle durchschnitten, das Labyrinth herausgemeißelt. 1 Die drei Bogengänge. 2 Der Vorhof. 3 Die Schnecke. 4 Rinne für den Gehörnerv. 5 Steigbügel. 6 Amboß. 7 Hammer. 8 Die Paukenhöhle mit den Gehörknöchelchen.

Das Trommelfell scheidet den Hohlraum des äußeren Ohrs von dem des mittleren. Es ist eine dünne, mattweiß glänzende Haut von länglichrunder Form, die von einem ringförmigen Falz des Felsenbeins wie in einem Rahmen gehalten wird. Die äußere, der Ohrmuschel zugerichtete Seite zeigt eine kleine Einsenkung, an deren innerer Seite der Stiel des Hammers angewachsen ist. Das Trommelfell gibt eine elastische Haut ab, die nicht senkrecht zu der Achse des äußeren Gehörgangs steht, sondern etwas schräg von oben nach unten gerichtet ist.

Das mittlere Ohr weist zwei Hohlräume auf, die Paukenhöhle und die Ohrtrompete. Die Paukenhöhle stellt eine kleine Aushöhlung

im Schläfenbein dar. Sie hat ihren Namen wohl daher, daß sie wie eine Pauke einen mit einem Fell einseitig überspannten Raum bildet. Das Trommelfell scheidet die Paukenhöhle von dem äußeren Ohr; von dem inneren wird die Höhle durch eine knöcherne Scheidewand abgeschlossen. In dieser befinden sich zwei Öffnungen, das ovale (Vorhoffenster) und das runde (Schneckenfenster) Fenster. Das letzte ist durch ein feines Häutchen verschlossen. Den Verschluß des ersten besorgt ebenfalls eine feine Haut, an die sich unmittelbar eins der drei Gehörknöchelchen anschließt. Diese sind der Hammer, der Amboß und der Steigbügel. Sie ziehen sich durch die Paukenhöhle vom Trommelfell bis zum ovalen Fenster und sind durch feine Bänder und Muskeln beweglich miteinander verbunden. Der Stiel des Hammers ist am Trommelfell befestigt. Sein Kopf ruht auf dem Amboß, der ungefähr einem Backenzahne mit zwei rechtwinklig voneinander abgehenden Wurzeln gleicht. Die kürzere von ihnen ist nach hinten gerichtet und mit der Wand der Paukenhöhle durch ein kurzes Bändchen verbunden, oft jedoch senkt sie sich ganz in eine Vertiefung dieser Wand hinein. An die längere Wurzel setzt sich das Linsenbein an, kein

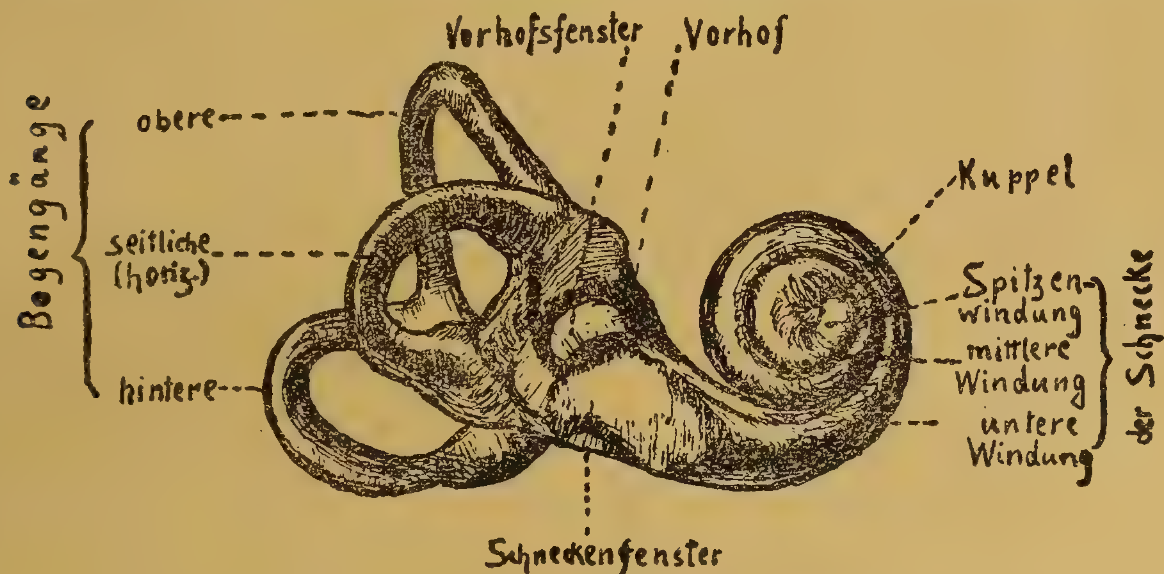


Abb. 2. Ohrlabyrinth, Bogengänge der Schnecke.

besonderes Gehörknöchelchen, sondern nur ein Auswuchs der Amboßwurzel. Am Linsenbein liegt der Steigbügel an. Dieser legt sich mit seiner Trittplatte an das Häutchen des ovalen Fensters und stellt so die Verbindung mit dem inneren Ohr her. Außerdem sind in der Paukenhöhle drei Muskeln tätig. Der eine von ihnen steht mit dem Hammerstiele im Zusammenhange und kann durch seine Verkürzung das Trommelfell spannen. Der zweite bringt dieses in die frühere Lage zurück, und der dritte vermag den Steigbügel tiefer gegen das innere Ohr zu schieben.

Von der Paukenhöhle führt nach der Rachenhöhle die Ohrtrompete oder die Eustachische Röhre (Tuba). Diese bildet eine etwa 4 cm lange, erst knöcherne, dann häutige Röhre, die mit ihrem engen Teile in der Paukenhöhle beginnt und mit ihrem weiten in der Rachenhöhle endet. Die Trompete versorgt die Paukenhöhle mit frischer Luft. Auch fließt durch sie der überflüssige Schleim aus der Paukenhöhle in die Rachenhöhle ab.

Das innere Ohr führt wegen seiner vielen sich verzweigenden Räume den Namen Labyrinth. An ihm lassen sich drei Teile unterscheiden: Vorhof, Bogengänge und Schnecke. Der Vorhof stellt einen etwa erbsengroßen Raum im Felsenbeine zwischen den Bogengängen und der Schnecke dar, die beide hier ihre Vereinigung finden. Mit der Paukenhöhle steht er durch das von der Trittplatte des Steigbügels geschlossene ovale Fenster in Verbindung. Dieser knöcherne Vorhof wird durch einen Schlauch, den häutigen Vorhof, beinahe ausgefüllt. In demselben be-

findet sich eine Flüssigkeit, das sogenannte Vorhofwasser. Die ähnliche Flüssigkeit umgibt den häutigen Schlauch des Vorhofs, so daß dieser in dem knöchernen Vorhof gewissermaßen schwimmt. Der Schlauch weitet sich zu zwei Säckchen aus, von denen das kleinere, das kugelige, mit der Schnecke und das größere, das längliche, mit den Bogengängen in Verbindung steht. Im Inneren dieser Säckchen endet ein Zweig des Gehörnervs, der Vorhofnerv. Er breitet sich in dem feinen Gewebeüberzug der Schleimhaut aus. Jedes Fäserchen beginnt in einer Zelle, die mit einem feinen, borstenähnlichen Haare, dem Hörfaden, besetzt ist. An der Innenwand der Vorhofsäckchen sind einige weiße Flecke bemerkbar, die durch den Gehörsand gebildet werden. Dieser besteht aus sechsseitigen Kristallen von kohlensaurem Kalk.

Die drei Bogengänge stellen halbkreisförmig gebogene Kanäle dar, die mit ihren Ebenen senkrecht aufeinander stehen. Sie gehen von der größeren Erweiterung des Vorhofs aus und münden in dieselbe, so daß jeder Gang in zwei Öffnungen mit dem Vorhof zusammenhängt. Dadurch würden eigentlich sechs Öffnungen nötig sein; es gibt aber deren nur fünf. Der Grund dafür liegt darin, daß zwei von den Öffnungen sich zu einer vereinigen. Der Anfang eines jeden Ganges erweitert sich zu einer flaschenförmigen Ausbauchung, der sogenannten Ampulle. In den Bogengängen befinden sich wie im Vorhof häutige Schläuche, welche die Form der knöchernen Gänge genau nachbilden und mit der bereits erwähnten Flüssigkeit, Labyrinthwasser, angefüllt und umgeben sind. In den Innenflächen der Ampullen breitet sich ähnlich wie in den Vorhofsäckchen ebenfalls ein Zweig des Gehörnervs aus, der Bogennerv.

Die Schnecke beginnt am vorderen Teil des Vorhofs und besteht aus zweieinhalb Windungen, die durch eine Querscheidewand in eine obere und in eine untere Treppe zerlegt werden. Die obere ist die engere und längere. Sie steht mit dem Vorhof in Verbindung und heißt die Vorhoftreppe. Die untere ist die kürzere. Sie wird durch das Häutchen des runden Fensters (Schneckenfenster) von der Paukenhöhle geschieden und heißt die Paukentreppe. Der ganze Schneckengang windet sich um die knöcherne Spindel. Durch diese tritt der eigentliche Gehörnerv (Schneckennerv) ein und verzweigt sich in den Windungen der Schnecke. Die häutigen Gebilde, welche sich im inneren Bau der Schnecke befinden, sind von größter Bedeutung für das Hören. In der knöchernen Schnecke zieht sich der häutige Schneckengang entlang. Dieser ist wie das ganze innere Ohr mit Labyrinthwasser angefüllt. Der häutige Schneckengang enthält die für das Hören wichtigste Vorrichtung, das Cortische Organ, das den Namen nach seinem Entdecker, dem Italiener Corti, trägt. Dieses Organ liegt auf der inneren Seite des häutigen Ganges oder vielmehr der abschließenden Haut und ist aus Epithelzellen gebildet, welche mit einem feinen Häutchen überzogen sind. Der Hauptteil des ganzen Organs sind die Cortischen Bogen. Jeder Bogen besteht aus einem inneren und aus einem äußeren Pfeiler, welche an ihren oberen Enden beweglich miteinander zusammenhängen und wie Saiten über einer häutigen Grundlage (Deckmembrane) gespannt sind. Die Saiten geraten in Schwingungen, wenn die Haut in Schwingungen versetzt wird. Solcher Cortischer Bogen gibt es ungefähr 3000 in jedem Ohr. Entsprechend der abnehmenden Weite des Ganges sind sie nach Länge und Stärke regelmäßig abgestuft, so daß das Cortische Organ nach Art der Besaitung eines Klaviers oder einer Harfe gebaut erscheint. Nach innen grenzen an die Cortischen Bogen die inneren Haarzellen. Diese sind kurze, walzenförmige Gebilde. Jede Haarzelle hängt mit einer Nervenfaser zusammen. Ähnlich sind die äußeren Haarzellen gebaut, die sich den Cortischen Bogen an der Außenseite anschließen, nur stehen diese nicht in einfacher, sondern in vier- bis fünffacher Reihe nebeneinander.

Der Hörnerv ist der VIII. Hirnnerv. Er gliedert sich in zwei Bündel, von denen das eine zur Schnecke zieht und den eigentlichen Hörnerv darstellt, während das andere die Bogengänge versorgt und im Dienste des Gleichgewichtssinns stehen soll.

Das Ursprungsgebiet des Hörnervs liegt im verlängerten Rückenmark. Innerhalb des Hirns bestehen Verbindungen zum Kleinhirn und zu den Ursprungskernen der Augenmuskelnerven. Jedes Ohr wird von einem Nerv versorgt. Der Knochenkanal, worin der VIII. Hirnnerv verläuft, heißt der innere Gehörgang. Das Gehörszentrum, in welchem der Gehörseindruck zum Bewußtsein kommt, befindet sich im Schläfenlappen (Temporalwulst).

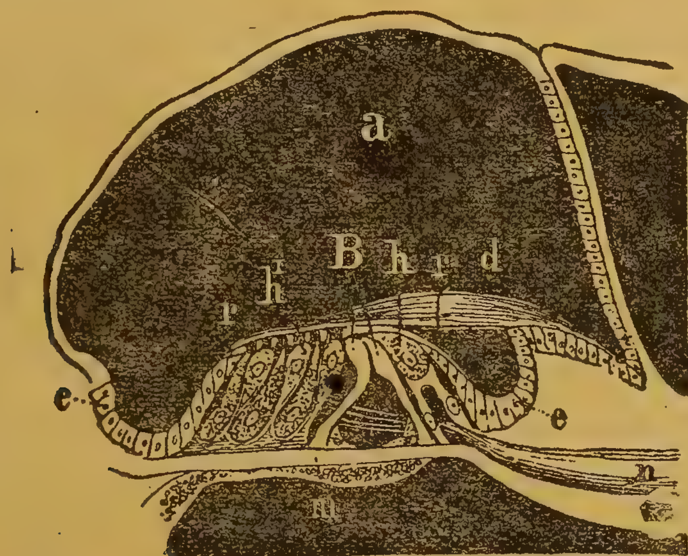


Abb. 3. Treppe a mit dem Cortischen Organ. m die Grundmembran, B die Cortischen Bogen (Gehörstäbchen), n Ast des Gehörnervs, mit seinen Enden die Haarzellen h und h[1] berührend, e Epithel, r netzartig durchlöcherte Haut (durch ihre Löcher treten die Hörhaare der Haarzellen), d Deckmembran.

Zur Physiologie des Ohres ist folgendes zu bemerken. Der Vorgang, wodurch das Ohr sich tätig zeigt, ist das Hören. Diese Tätigkeit dient hauptsächlich dazu, Schallwellen zu vernehmen. Die Schwingungen der Schallwellen werden vom äußeren Ohr aufgenommen, durch das mittlere Ohr weitergeführt, im inneren vom Gehörnerv empfunden und in der Hirnrinde zum Bewußtsein gebracht.

Die Ohrmuschel mit ihren vielen Windungen dient augenscheinlich zum Auffaugen der Schallwellen. Der äußere Gehörgang nimmt die Schallwellen auf und wirft sie auf das Trommelfell. Dieses hält Schädlichkeiten von der Paukenhöhle und vom Labyrinth fern und dient als elastische Membrane zur Übertragung der Schallwellen auf die Gehörknöchelchen. — Die Ohrtrompete kann stellvertretend die Arbeit des äußeren Gehörgangs übernehmen, wenn dieser seinen Dienst versagt. Ihre Hauptleistung aber besteht darin, daß sie die Auslüftung des mittleren Ohres besorgt.

Wenn eine Schallwelle das Trommelfell in Schwingungen versetzt, so pflanzen sich diese durch die Reihe der Gehörknöchelchen auf die Trittplatte des Steigbügels, auf das Labyrinthwasser und dann durch das ganze Ohr fort. Ausweichen kann das Wasser,

das vollständig eingeschlossen ist, diesem Drucke nur an einer Stelle, welche das Hautchen des runden Fensters (Schneckenfenster) bildet. Nach dieser Stelle hin wird sich die Druckwelle des Labyrinthwassers bewegen. Sie durchzieht dann den Vorhof, die Verbindung zwischen diesem und der Vorhoftreppe, stößt auf die Querscheidewand der Schnecke, wird durch diese auf das Wasser der Paukentreppe fortgepflanzt und trifft das Häutchen des runden Fensters. Das erzitternde Labyrinthwasser setzt die Nervenanfänge im Vorhof und in den Ampullen, sowie die Hörhärchen der Schnecke in Bewegung. Der Hörnerv überträgt den Reiz auf das Großhirn, in dessen Rinde die Erregung als Schall oder als Geräusch vernommen wird. Zugleich wird aber auch das Grundhäutchen des Cortischen Organs in zitternde Bewegung versetzt. Wenn diese eine unregelmäßige war, so wird sie einfach weitergeleitet. War sie aber eine regelmäßige, so entspricht ihre Schwingungszahl der irgendeines Außenstäbchens der Cortischen Bogen, und das Stäbchen schwingt dann mit. Die Haarzellen nehmen die Schwingungen auf und übertragen sie auf die Anfänge des Hörnervs. Letzterer führt den Reiz nach der Hörsphäre des Großhirns, und in diesem Falle gelangt er als Ton zur Wahrnehmung. Das Cortische Organ dient also zur Auffassung der Töne. Inwieweit die Bogengänge etwas mit dem Hören zu tun haben, ist nicht genau bekannt. Es wird aber angenommen, daß sich in ihnen die Sinnesvorrichtung für die Innehaltung des Körpergleichgewichts befindet.

Bei den Schällen unterscheidet man Geräusche und Töne. Die Geräusche sind so mannigfach, daß sie sich kaum in Gruppen zusammenfassen lassen. Bei den Tönen spricht man von einfachen und zusammengesetzten und versteht unter den letzteren hauptsächlich die Klänge (Akkorde).

Der Vorgang des Hörens überträgt die Schallreize durch den Gehörnerv auf eine bestimmte Stelle der Rinde des Großhirns. Diese Stelle ist die Hörsphäre, welche sich an dem unteren Rande des Schläfenlappens befindet, eine Gegend, die man Temporalwulst nennt. Nach dieser Stelle hin werden also die Schallreize durch den Gehörnerv sowie durch sich anschließende Gehirnfasern geleitet, und hier werden sie empfunden und wahrgenommen. Die Wahrnehmung findet für jede Art von Schällen in einer besonderen Ganglienzelle (Hörzelle) statt. Die Hörzellen sind in ihrer Anlage für die Wahrnehmung bestimmter Schälle eingerichtet, und so findet der entsprechende Hörreiz in der einzelnen Zelle seine Wahrnehmung. Niederschlag. Das Wahrnehmen der sinnlichen Reize nennt man das Empfinden derselben. Man kann also auch von den Hörreizen mit Recht sagen, sie werden empfunden. Die Hörzellen, in denen das Empfinden und Wahrnehmen vor sich geht, nennt man Hörempfindungszellen. Diese werden durch weitere

Reize schärfer ausgeprägt; infolgedessen gewinnen die Hörempfindungen immer mehr an Klarheit.

Jeder einfache Schallreiz findet seine Ausprägung in je einer einzigen Zelle. Der zusammengesetzte Schallreiz wird demnach mehrere solcher Zellen in Anspruch nehmen, und zwar so viele, als er einfache Teilreize in sich schließt. Allein nicht das Auftreten einer Häufung von einfachen Empfindungen macht letztere zu einer zusammengesetzten Empfindung, sondern eine zusammengesetzte Empfindung entsteht erst, wenn eine Verbindung der einzelnen Teile der einfachen Empfindungen hinzukommt. Die Höranlage besitzt eine solche Leistungseigentümlichkeit und ist dafür eingerichtet. Sie besteht nicht nur aus einer großen Menge von Ganglienzellen, sondern ihre Zellen sind auch durch Faserleitungen vielfach verbunden. Wie das erste Auftreten eines einfachen Reizes die betreffende Zelle lebendig und leistungsfähig macht, so geschieht dasselbe mit der zwei Zellen verbindenden Faserleitung bei gleichzeitiger Erregung jener Zellen durch die ihnen entsprechenden Reize. Die Höranlage erfährt infolgedessen in ihrem ganzen Umfange eine Inanspruchnahme seitens der Hörreize.

Bei den Schällen unterscheiden wir, wie bereits bemerkt, Geräusche und Töne. Danach können wir auch die Hörempfindungen in Geräusch- und Tonempfindungen gruppieren. Wir haben bereits von einfachen und zusammengesetzten Hörempfindungen gesprochen und gesehen, daß die einfachen in je einer Zelle entstehen, während die zusammengesetzten in mehreren durch Faserleitungen miteinander verbundenen Zellen ihren Ursprung haben. Wenn wir die vorhin erwähnte Einteilung der Schälle ins Auge fassen, so werden wir einfache und zusammengesetzte Geräusch- und Tonempfindungen unterscheiden müssen. Nun gibt es aber wohl kein Geräusch, das sich als absolut einfachen Schall kennzeichnet. Ebenso gibt es auch keinen Ton, der seiner Nebengeräusche und Nebentöne wegen als ein einfacher gelten könnte. Wir werden also gezwungen sein, die Geräusche und Tonempfindungen ausnahmslos als zusammengesetzte Empfindungen anzusehen. Höre ich z. B. einen Flieger durch die Luft sausen, so fasse ich die Gesamtheit aller Geräusche als ein in sich abgeschlossenes, bestimmtes Geräusch auf. Der Gesang der Lerche bildet in seiner Gesamtheit ebenso eine deutlich erkennbare, von allen anderen Vogelgesängen abgesonderte Tonerscheinung. Die entsprechenden, in sich abgeschlossenen und für sich ein Ganzes bildenden Hörempfindungen nennt man Gesamthörempfindungen, die einzelnen Empfindungen, aus denen sie bestehen, Teilhörempfindungen. Es wurde bereits bemerkt, daß eigentlich keine Hörempfindung als eine einfache bezeichnet werden kann. Folglich sind die Teil- wie auch die Gesamthörempfindungen zusammengesetzte, nur die letz-

teren mehr als die ersteren, so daß sie als Zusammensetzungen zweiten, dritten und höheren Grades gelten.

In welchem Verhältnis stehen Hörreiz und Hörempfindung zueinander? Die Erregung der Hörzelle findet durch den Hörreiz statt. Dieser wird also unbedingte Voraussetzung der Hörempfindung sein. Jeder Reiz, der vom Gehörnerv aufgenommen wird, wird auch nach der Großhirnrinde übertragen und setzt sich in der Hörsphäre in eine Hörempfindung um, wenn es ihm gelingt, in das Bewußtsein zu kommen. Bei diesem Vorgang wird die Stärke des Schalles eine wichtige Rolle spielen. Je stärker der Schall aufritt, desto stärker werden sich Hörreiz und Hörempfindung zeigen. Es wird infolgedessen mit der Stärke des Schalles auch die Stärke des Hörreizes und der Hörempfindung in gleichem Verhältnisse stehen. Der Stärkegrad, durch welchen ein Schallreiz hörbar wird, bildet die untere Empfindungsschwelle, der, bei welchem die Hörempfindung in eine andere Empfindung sich umsetzt, die obere Empfindungsschwelle. Der Raum, welcher zwischen beiden Grenzschwellen liegt, stellt das Gebiet dar, in welchem die Hörreize vernehmbar sind.

Die Hörempfindung dauert nur so lange an, als der sie verursachende Reiz anhält. Hört dieser auf, dann bleibt wohl noch ein Erinnerungsbild zurück, mittels dessen man sich die gehabte Empfindung vor das innere Ohr zu rufen vermag. Das ist die Hörvorstellung. Diese ist aber nur das schwache Abbild der Hörempfindung. Während die Empfindung Schritt für Schritt den wirklichen Vorgängen folgt, faßt die Vorstellung nach Art und Weise eines Bildes nur ein Moment auf und hält dieses fest. Der Hörvorstellung wird stets die Lebendigkeit der Hörempfindung fehlen. Aber einen Vorzug, und zwar einen überaus wertvollen, hat die Vorstellung doch vor der Empfindung voraus. Die Empfindungen vergehen; die Vorstellungen dagegen dauern mehr oder weniger lange an und machen dadurch ein von der fortgesetzten sinnlichen Einwirkung unabhängiges Innenleben möglich. Das Erinnerungsbild einer Hörempfindung vermag die letztere in ihrer Gesamtheit sowie in ihren Einzelheiten zu zeigen. Die Hörvorstellungen sind ebenso wie die Hörempfindungen einfache und zusammengesetzte, Teil- und Gesamtvorstellungen.

Jede einfache Hörempfindung kommt in einer bestimmten Zelle der Hörsphäre zustande. Werden hier vielleicht auch die Hörvorstellungen erzeugt? Das kann nicht sein, denn jede Erregung einer Empfindungszelle hat als Ergebnis eine Empfindung, aber nicht eine Vorstellung zur Folge. Die Vorstellungen werden ebenfalls in Zellen der Hörsphäre gebildet, aber diese sind den Vorstellungen eigen und fallen nicht mit den Empfindungszellen zusammen. Sie liegen jedoch in ihrer Nähe und sind mit

ihnen sowie unter sich, gleich jenen, durch Faserleitungen verbunden.

Wird eine Hörempfindungszelle durch den sinnlichen Reiz zum ersten Male erregt, so gibt sie diesen, zur Empfindung ausgeprägt, auf der betreffenden Faserleitung an ihre Vorstellungszelle weiter, die sein Erinnerungsbild von jetzt an aufbewahrt. Tritt nun derselbe Reiz wieder auf, so wird die durch ihn erzeugte Empfindung vermöge des in der Erinnerungszelle verbleibenden Bildes als die frühere erkannt. Diesem Erkennen muß natürlich ein gewisses Vergleichen von Bild und Empfindung und somit ein Prüfen, Gegenüberstellen und Beurteilen vorangehen. Dadurch werden die Erinnerungszellen zu Beurteilungs- und Erkennungszellen. Zugleich prägt sich das Erinnerungsbild durch wiederholte Reize, die die Zellen erregen, deutlicher aus, und die Verbindungsfasern werden immer ausgeschliffener und leistungsfähiger. Die Vorgänge in der Hörvorstellungssphäre sind genau die gleichen, wie sie sich in der Hörempfindungssphäre abspielen. Wie die einfachen Teile einer Gesamtempfindung schnell durch das Bewußtsein gehen, so erscheinen auch die zugehörigen Vorstellungen in rascher Aufeinanderfolge, und dieses fast gleichzeitige Erregtwerden der Vorstellungszellen macht auch die Fasern, die zwischen ihnen die Verbindung herstellen, lebendig und tätig. Doch nicht nur der Empfindungsreiz vermag das Bild in der Erinnerungszelle erstehen zu lassen, sondern letzte spricht auch auf jeden ihr zugeführten Reiz mit dem ihr eigentümlichen Bilde an. Diese Möglichkeit bewirkt, daß eine Hörvorstellung durch eine andere Hörvorstellung sowie überhaupt durch jede mit ihr verbundene Vorstellung in das Bewußtsein geführt oder reproduziert werden kann.

Es wurde bereits erwähnt, daß die Vorstellungszelle die wiederkehrende, entsprechende einfache Empfindung zu beurteilen und als die frühere wiederzuerkennen vermag. Die Beurteilung zusammengesetzter Empfindungen geschieht durch eine ganze Reihe von Vorstellungszellen, welche für das Zustandekommen des Erinnerungsbildes nötig sind. Unter Zuhilfenahme von Empfindungen aus anderen Sinnesgebieten gelingt es auch meist sehr bald, den die Hörempfindung veranlassenden Gegenstand zu entdecken. Der Klang einer Drehorgel, der Warnungsruf einer Hupe läßt nach dem Gegenstande blicken, von welchem der Hörreiz ausging. Später werden in dem Klang und dem Warnungsruf nicht nur die früheren Hörempfindungen wiedererkannt, sondern aus diesen Schällen auch die früheren Gegenstände mittels ihrer Erinnerungsbilder ins Bewußtsein gerufen. Auf diese Weise geben die Hörvorstellungen ein Mittel ab, Gegenstände nach ihren Schällen sich ins Bewußtsein rufen zu können.

Es kann aber sowohl der Klang der Drehorgel als auch der

Warnungsruf der Hupe verschiedene Formen annehmen und so verschiedene Empfindungen und Vorstellungen erzeugen. Und doch wird der Ursprung jener Schälle mittels des Erinnerungsbildes richtig gedeutet werden. Wie stellt sich für diese Fälle das Erinnerungsbild materiell dar? — Jene Empfindungen und Vorstellungen sind nicht überhaupt, sondern nur in ihren einzelnen Teilen verschieden und stimmen im übrigen sogar in der Mehrzahl ihrer Teilvorstellungen überein. Die gleichen Teilvorstellungen bilden sich fortgesetzt in denselben Zellen. Bei den ungleichen wechseln letzte natürlich. Dadurch bekommen die Zellen der gleichen Teilvorstellungen und damit auch diese selbst eine solche Kraft und Lebendigkeit, und die ungleichen blassen derartig ab, daß fortan beim Vorstellen des Drehorgelklanges und des Warnungsrufes der Hupe die ersten im Vordergrunde stehen und die bemerkbaren Teile des Erinnerungsbildes, also den eigentlichen Inhalt des Vorstellens, erfassen, während die anderen durch jene zurückgedrängt und so kaum bewußt werden. Wenn man sich hierbei vergegenwärtigt, daß auch der Klang der Drehorgel, der Warnungsruf der Hupen gleicher Art zu einem Vorstellungsbilde zusammenfließen können, ja, daß dies sogar mit dem Orgelklang und dem Warnungsruf überhaupt möglich ist, so wird man zugeben, daß die Erinnerungsbilder immer ärmer an gleichen Teilvorstellungen werden. Je größer der Umfang einer solchen Gemeinvorstellung wird, desto mehr verringert sich ihr Inhalt. Eine auf diese Art gewonnene Vorstellung nennt man einen Begriff, im vorliegenden Falle also einen Hörbegriff.

Der Begriff umschließt eine Reihe von Teilvorstellungen, die in allen Gesamtvorstellungen, die ihn gebildet haben, enthalten sind. Mit diesen stehen zwar alle die ungleichen, aber gleichartigen Teilvorstellungen, welche vorerst die Gesamtvorstellungen mitbilden halfen, jedoch in den Begriff nicht mit aufgenommen wurden, in enger Verbindung. Sobald die Zellen der gleichen Teilvorstellungen erregt werden, geraten auch die Zellen der nur gleichartigen in ein leises Mitklingen. Dieses gleichzeitige Erregtwerden aber bringt die gleichartigen Teilvorstellungen, die mittelbar bereits durch die gleichen Teilvorstellungen in Verbindung stehen, nun auch in unmittelbare Verbindung, indem die Faserleitungen zwischen ihren Zellen aufleben. Diese Vorgangserscheinung zeigt, daß neben der Verbindung der Vorstellungen nach der Gleichzeitigkeit auch eine solche nach der Gleichartigkeit stattfindet. Genau betrachtet ist die Verbindung nach der Gleichartigkeit ebenfalls eine Verbindung nach der Gleichzeitigkeit, wie dies soeben dargelegt wurde, so daß es nur ein Assoziationsgesetz bezüglich der Vorstellungen gibt. Es lautet: „Hörvorstellungen, deren Zellen gleichzeitig erregt werden, treten in unmittelbare Verbindung miteinander." Verbundene Vorstellungen sind aber fähig, sich gegen-

seitig in den Zustand des wirklichen Vorstellens zu versetzen, d. h. in das Bewußtsein zu rufen. Das Reproduktionsgesetz wird demnach ungefähr die Umkehrung des Assoziationsgesetzes darstellen und bezüglich der erwähnten Vorstellungen so lauten: „Hörvorstellungen, die in leitender Verbindung miteinander stehen, erregen gegenseitig ihre Zellen und führen so einander ins Bewußtsein.“ Allein die Hörvorstellungen erregen sich nicht nur gegenseitig, sondern sie reproduzieren auch Vorstellungen jeder Art, mit deren Zellen die ihrigen in leitender Verbindung stehen, und ebenso werden sie in diesem Falle durch Vorstellungen jeder Art reproduziert. Das Schellengeläute des Schlittens erinnert an den schrillen Glockenton der elektrischen Straßenbahn und damit an eine Person, die einst bei der Fahrt im Wagen gefährdet war. Diese Person wurde abends im Theater wiedergesehen mit einem blauen Hute. Jeder Anblick eines ähnlichen Hutes ruft das Erlebnis und den Verlauf der ganzen Straßenbahnfahrt ins Gedächtnis. Des weiteren erinnert der Gesang des Liedes „Einst spielt' ich mit Szepter“ usw., das damals in der Theatervorstellung zum Vortrag kam, an das Erlebnis und ruft den schrillen Glockenton ins Gedächtnis zurück. Dieses kleine Beispiel will zeigen, wie mannigfach die Verknüpfung der Hörvorstellungen vor sich gehen kann.

Der Gegenstand des sprachlichen Hörens ist die Lautsprache. Diese benutzt zum Ausdrucke des Urteils den Satz und zum Ausdrucke des Begriffes das Wort. Dieses besteht aus Silben und die Silbe aus Lauten. Der Laut bildet somit den elementarsten Bestandteil der Lautsprache.

An jeder Spracherscheinung unterscheidet man zwei Seiten, den lautlichen Klang und die sachliche (logische) Bedeutung. Wie erfolgt die Auffassung des lautlichen Klanges?

Das Sprechen eines Lautes setzt die Luft in wellenartige Bewegungen, und zwar verschieden, je nach der Beschaffenheit des Lautes. Die Luftwellen treffen das Ohr und pflanzen sich in demselben fort, bis sie die Aufnahmevorrichtung des Gehörnervs erreichen und daselbst anreizen. Der Hörnerv überträgt den Reiz auf den Temporalwulst in der Rinde des unteren Teils vom Schläfenlappen. In einer Ganglienzelle dieses Wulstes gelangt er zur Wahrnehmung und wird alsdann empfunden. Wenn also ein Laut ertönt, so wird sein Reiz in einer Zelle der Hörsphäre empfunden. Soviele Laute unsere Sprache aufweist, soviele Lautempfindungszellen werden entstehen. Alle diese Zellen zusammen bilden die Lautempfindungssphäre.

Die Lautempfindung ist hinsichtlich ihrer Stärke, ihrer Deutlichkeit und ihrer Dauer vom Hörreize abhängig, und zwar in der Weise, daß der Laut um so stärker, deutlicher und länger gehört wird, je stärker, deutlicher und länger er ertönt. Die Stärke und

die Deutlichkeit einer Lautempfindung kann durch Entfernungen erheblich beeinträchtigt werden. Zunehmende Entfernung schwächt und verflüchtigt, abnehmende verstärkt und verdeutlicht die Empfindung. Die Deutlichkeit der Lautempfindung wird ferner durch den Umstand beeinflußt, ob der Hörende seine Aufmerksamkeit auf den Lautreiz richtet, oder ob er, wie man sagt, etwas anderes im Kopfe hat. Im ersten Falle wird eine deutliche Lautempfindung zustande kommen. Im anderen aber kann die Störung soweit gehen, daß die Lautempfindung überhaupt nicht wahrgenommen wird. Der Grund dafür liegt in einer Erscheinung des inneren Lebens, die man die Enge des Bewußtseins nennt. Man vermag nämlich zu demselben Zeitpunkte sich nur eines einzigen, und zwar eines einfachen Vorgangs bewußt zu werden.

Die Lautempfindung hält in der Regel nur solange an, als der sie verursachende Reiz dauert. Aber mit dem Schwinden der Lautempfindung ist noch nicht alles vorbei, es bleibt ein Erinnerungsbild zurück, wodurch wir in den Stand gesetzt werden, uns den gehörten Laut vor das innere Ohr zu rufen. Das Ergebnis dieses Vorgangs ist die Lautvorstellung. Je deutlicher die Lautempfindung war, desto deutlicher wird die Lautvorstellung sein. Die Deutlichkeit kann sogar durch öftere Wiederholungen noch eine Steigerung erfahren.

Bei der Erschließung der Empfindungszelle wirkt der Lautreiz zugleich auf eine in der Nähe befindliche zweite Ganglienzelle der Hörsphäre ein und lagert ihre Urteilchen so um, daß die Zelle von nun an auf jeden Reiz, der auf sie ausgeübt wird, mit dem Erinnerungsbilde der Lautvorstellung anspricht, gerade wie eine Saite von bestimmter Länge, Dicke und Spannung auf eine Anreizung mit dem ihr eigentümlichen Tone antwortet. Die vorhin erwähnte Zelle ist die Lautvorstellungszelle. Der sinnliche Reiz benutzt zu seinem Wege von der Empfindungszelle zur Vorstellungszelle eine in der Anlage bereits vorhandene Faserleitung, die durch ihre erste Betätigung lebendig wird und sich durch folgende Inanspruchnahmen auch lebendig erhält. Infolge dieser Einrichtung bleiben die Lautempfindungs- und Lautvorstellungszellen in gegenseitiger leitender Verbindung. Die Entstehung der Lautvorstellungszelle macht es erklärlich, warum sich die Deutlichkeit der Lautempfindung auf die Lautvorstellung überträgt, ebenso warum sich die Deutlichkeit der Lautvorstellung mit der Wiederholung der Lautempfindung steigert. Eine deutliche Empfindung arbeitet die Vorstellungszelle scharf aus, und jede erneute Empfindung vermehrt die Schärfe der Ausprägung und damit die Klarheit der Vorstellung. Eine klare und deutliche Lautvorstellung nennt man eine Lautanschauung. Wie jeder Sprachlaut seine eigene Erinnerungszelle hat, so besitzt er auch seine eigene Erinnerungs- und Vorstellungszelle. Die Gesamt-

heit derselben stellt die **Lautvorstellungssphäre** dar. Sie liegt in unmittelbarer Nähe der Lautempfindungssphäre und ist mit dieser durch Faserleitungen verbunden.

In der Sprache treten die Laute meist in Wörtern und Wortgruppen, also in Lautverbindungen auf. Wie von den einzelnen Lauten, so entstehen auch von den Lautverbindungen Erinnerungsbilder in der Rinde des Großhirns. Das sind die Wort- und die Satz- oder Gedankenvorstellungen. Ihre Entstehungsweise findet folgende Erklärung. Wie die Lautempfindungszelle und die Lautvorstellungszelle durch die Gleichzeitigkeit der Einwirkung des sinnlichen Reizes auf beide mit einer verbindenden Faserleitung versehen werden, so geschieht dies auch, und zwar durch einen ähnlichen Vorgang, bei unmittelbar aufeinander folgenden Lautempfindungen zunächst zwischen den Zellen dieser Empfindungen und weiterhin zwischen den Zellen ihrer Vorstellungen. So entstehen jenen einfachen Lautempfindungen und Lautvorstellungen gegenüber zusammengesetzte Lautempfindungen und Lautvorstellungen. Ihre Gestaltung vollzieht sich in der Sprachhörsphäre durch die Herstellung von Faserleitungen zwischen den in Entstehung begriffenen Empfindungs- und Vorstellungszellen.

Das **Wort** stellt im Gegensatz zum Laut etwas Ganzes und in sich Abgeschlossenes dar. Deshalb nennt man die Wortvorstellung eine Gesamtvorstellung. Ihr gegenüber sind die einfachen und zusammengesetzten Lautvorstellungen, aus denen sie besteht (Vorstellungen der Laute und der Silben), Teilvorstellungen. Anderseits bildet die Wortvorstellung wieder eine Teilvorstellung in den Gesamtvorstellungen höheren Grades, also in den Vorstellungen der Wortverbindungen (Sätze).

Bei der Bildung der Lautempfindungszelle findet zugleich die Entwicklung der Lauterinnerungszelle (Verbindung beider Zellen und Belebung der Leitungsfaser) statt. Die Lautvorstellung kann dann perzipiert, d. h. in den Vorstellungsbesitzbestand aufgenommen werden. Tritt derselbe Laut wiederholt auf, so findet keine Neubildung von Zellen statt, sondern nur eine weitere Ausgestaltung der Lauterinnerungszelle, sowie eine erhöhte Belebung der Zellenverbindung. Der erneute Reiz ruft nur die alte Vorstellung wach und benutzt dazu die vorhandene Erinnerungszelle. Bei diesem Vorgang aber zeigt sich doch noch etwas Neues — die Lautempfindung wird bewußt — der Vorgang ist ein Bewußtseinsvorgang geworden. Dadurch kann die Vorstellung auch wiedererkannt werden. Die Lautvorstellungszellen sind also nicht nur Erinnerungs-, sondern auch Wiedererkennungszellen. Das Erkennen der Lautempfindung aber macht diese zur **Lautwahrnehmung**.

Das Wiedererkennen einer Hörempfindung durch eine Hör-

vorstellung bezeichnet man mit dem Ausdruck Apperzeption — Annahme, Anerkennung der Empfindung. Was von der Perzeption und Apperzeption einfacher Lautverbindungen gilt, das trifft auch bei der Perzeption und Apperzeption zusammengesetzter Lautverbindungen zu, nur daß sich bei diesen Vorgängen außer den Verbindungen zwischen den Empfindungszellen und den Vorstellungszellen auch noch die Faserleitungen zwischen den letzteren unter sich bilden und tätig erweisen.

Der Lautreiz prägt sich in der Empfindungszelle als Lautempfindung und in der Vorstellungszelle als Lautvorstellung aus. Seine Einwirkung reicht aber noch weiter. Bei dem Hören der Lautverbindungen bilden sich zwischen den in Erregung versetzten Erinnerungszellen Faserleitungen, welche in der Folge gegenseitige Verbindungen der Zellen unterhalten. Wenn man berücksichtigt, daß derselbe Laut nach und nach Bestandteil verschiedenster Verbindungen wird, so erhellt daraus, daß jede Lautvorstellungszelle mit vielen anderen solcher Zellen in leitende Verbindung gebracht wird. Der Hörreiz benutzt nun diese Faserleitungen ebenfalls und gelangt so auch zu den mit der ersten Vorstellungszelle in Verbindung stehenden Zellen, erregt sie und prägt sich in denselben in der ihnen eigentümlichen Lautvorstellung aus. Dadurch werden alle diese Vorstellungen bewußt. Dieses Insbewußtseinrufen einer Vorstellung durch eine andere nennt man die Reproduktion der Vorstellung. Der Reiz, welcher von der Empfindungszelle nach der Erinnerungszelle übergeht, arbeitet diese immer klarer aus. Die Reproduktion einer Vorstellung läßt die Gestaltung ihrer Zelle unberührt, geht aber sonst an der ganzen Anlage nicht wirkungslos vorüber. Ihre Reproduktion nämlich macht die Leitung lebendiger; daraus ergibt sich der große Wert der Wiederholung. Besonders lebendig wird die Leitung zwischen oft gehörten Lautverbindungen. Der Reiz, der die Reproduktion vermittelt, nimmt mit Vorliebe die lebendigsten Leitungen in Anspruch. Daher kommt es, daß Teile einer oft gehörten Lautverbindung am leichtesten reproduziert werden können.

Die Gesamtheit aller Lautvorstellungen mit ihren Verbindungen bezeichnet man als das Sprachhörgedächtnis. Es umfaßt das Gedächtnis für einfache Laute, für Lautverbindungen (Silben, Wörter) und für Sätze.

Beim Sprechen handelt es sich nicht nur um das Hörbarmachen von Lauten, sondern hauptsächlich darum, Vorstellungen und Gedanken zu verstehen und diese anderen mitzuteilen, also eine gegenseitige Verständigung anzubahnen. Der Hörende soll die Lautverbindungen nicht nur nach dem Klange, sondern auch nach ihrem Inhalte, also nach ihrer sachlich-logischen Bedeutung auffassen. Galt das Wort bisher nur als lautliche Erschei-

nung, aus Lauten und Silben bestehend, so tritt es nunmehr als sprachliche Erscheinung oder als Bezeichnung für Gegenstände, Eigenschaften, Zustände usw. auf.

Das Kind nimmt die Gegenstände seiner Umgebung wahr und vernimmt auch die Namen derselben. Von jedem Gegenstande entsteht ein Vorstellungsbild in seinem Inneren. Diese Bilder sind den Empfindungen entsprechend zusammengesetzte und ihrem Wesen nach Gesamtvorstellungen. Sie bestehen aus Vorstellungen von Teilempfindungen. Zu den Teilvorstellungen gehört aber vornehmlich die Vorstellung der sprachlichen Bezeichnung des Gegenstandes, also der Name desselben. Als Beispiel wählen wir die Gesamtvorstellung Hund. Teilvorstellungen der Gesamtvorstellung sind in diesem Falle: Die Vorstellungen der Gestalt (Kopf, vier Beine, Schwanz), der Farbe, der Stimme, der Bewegungen, des Beißens usw. Die Teilvorstellungen zerfallen wieder in mehrere einfache Vorstellungen. Wegen der Enge des Bewußtseins kann nur eine einfache Vorstellung zu derselben Zeit im Bewußtsein erscheinen. Die Möglichkeit, die einfachen Vorstellungen im Bewußtsein schnell wechseln zu lassen, erweckt den Anschein, als könnte man sich eine zusammengesetzte Vorstellung auf einmal vorstellen. Doch ist dieses nicht der Fall. Für gewöhnlich bleibt es dabei, daß man sich nur die hervorstechendsten Teilvorstellungen ins Bewußtsein rufen kann, das sind in der Regel die der Gestalt und der Bezeichnung. Besonders fehlt die letztere fast nie, so daß sie eine gewisse vorherrschende Bedeutung für die Gesamtvorstellung erlangt. In einer Vorstellungsgruppe sind die Zellen der einfachen Vorstellungen untereinander durch Faserleitungen verbunden. Die eine Zelle wird deshalb die andere in Erregung versetzen können. — Eine Vorstellung vermag also die andere zu reproduzieren. Diese Reproduktion wird sich um so vollkommener vollziehen, je deutlicher die Zellen ausgeprägt waren, und je lebendiger die Leitung gemacht wurde. Die Leistungsfähigkeit der Zellen in Hinsicht auf die Deutlichkeit der Vorstellungen vermehrt sich mit der Häufigkeit der sinnlichen Wahrnehmungen desselben Gegenstandes. Es wird sich darum empfehlen, den Gegenstand recht oft ansehen und den Namen wiederholt hören zu lassen. Die Lebendigkeit der Verbindungen wächst mit der Häufigkeit der Reproduktionen. Deshalb wird es angebracht sein, das Bild des Gegenstandes wiederholt in das Bewußtsein zu rufen. Da dies mit der Vorstellung des Namens naturgemäß am häufigsten geschieht, so kann es nicht fehlen, daß die Verbindung dieser Teilvorstellung mit den übrigen eine besonders innige und lebendige werden wird. Die Vorstellung des Namens reproduziert in der Regel hemmungslos die übrigen Teilvorstellungen des Gegenstandes. Immerhin aber wird es zweckmäßig sein, die Verbindungen aller Teilvorstellungen eines Gegen-

standes von verschiedenen Gesichtspunkten aus und nach denselben hin lebendig zu machen und zu erhalten.

Die auffälligsten Teilvorstellungen eines bestimmten Hundes finden sich bei einer ganzen Reihe von Hunden, ja, in mehr oder weniger abgeänderter Form bei allen Hunden wieder. Die Gesamtvorstellungen derselben Art enthalten also gleiche Teilvorstellungen, die alle in derselben Zelle bzw. Zellengruppe gebildet werden. Von diesen Zellen laufen nach sämtlichen Teilvorstellungszellen, wenn es sich um Gesamtvorstellungen gleichartiger Gegenstände handelt, Faserleitungen. Dadurch entstehen Verbindungen von Gesamtvorstellungen, die man mit dem Ausdruck B e g r i f f e bezeichnet. Diese treten wieder auf ähnliche Weise zu Begriffsgemeinschaften immer größeren Umfangs zusammen. Man stellt sich einen Begriff vor, indem man mehrere der gleichen Teilvorstellungen schnell dem Bewußtsein vorführt. Wiederum sind es die Teilvorstellungen der Gestalt und des Namens, die dabei am meisten ins Gewicht fallen. Und aus dem Grunde, weil die Namensvorstellung die am wenigsten sich ändernde Teilvorstellung ist, spielt diese beim Vorstellen die Hauptrolle. Das geht später so weit, daß man beim schnellen Durchlaufen der Begriffe, also beim fließenden Denken, fast nur die sprachlichen Bezeichnungen heranzieht und mit ihnen umgeht.

Die Begriffe, welche wir bisher erwähnten, bestehen aus Teilvorstellungen eines Gegenstandes; man nennt sie deshalb Gegenstandsbegriffe. Die sprachliche Bezeichnung dieser Begriffe geschieht durch Gegenstands- oder Nennwörter und durch deren Vertreter, die Fürwörter. Die zu Begriffen sich vereinigenden Gesamtvorstellungen bleiben durch die gemeinsamen Vorstellungen zusammengehalten. Diese aber werden, selbst wenn sie als einfache Vorstellungen gelten sollen, nur bei vollkommener Gleichheit in derselben Zelle gebildet. Im anderen Falle sind mehrere Zellen zur Herstellung gemeinsamer Vorstellungen erforderlich. So enthält der Begriff „Haus“ vielleicht die gemeinsame Vorstellung „groß“, der Begriff „Blume“ die gemeinsame Vorstellung „Blüte“. Aber die Größe des Rathauses ist eine andere als die des Wohnhauses oder des Landhauses, die Blüte der Rose eine andere als die der Kornblume oder der Tulpe. Die Vorstellungen können also wohl nicht in denselben Zellen gebildet worden sein. Aber die Zellen, welche dazu nötig waren, stehen in gegenseitiger Verbindung. Diese Verbindung wird zunächst eine m i t t e l b a r e sein. Sehr bald aber entsteht auch eine u n m i t t e l b a r e Verbindung. Denn die Gegenstände, welche den Vorstellungen zugrundeliegen, werden z. B. in bezug auf ihre Größe, ihre Blüte verglichen, dadurch gelangen jene Teilvorstellungen in schneller Folge ins Bewußtsein, so daß ihre Zellen direkt verbunden werden. Dieses kann um so leichter stattfinden, als die Zellen nahe beiein-

ander liegen und ihre Ausläufer genügend hinreichen, die Verbindung herzustellen. Auf diese Weise bilden sich auch Teilbegriffe, die man als Eigenschafts-, Zustands-, Verhaltnis-, Zahlbegriffe usw. bezeichnet. Sie erhalten ihre sprachliche Bezeichnung durch die entsprechend benannten Wörter.

Bei der Verbindung einfacher Vorstellungen zu zusammengesetzten und bei der Verbindung der Teilvorstellungen zu Gesamtvorstellungen und dieser zu Begriffen spielt die Beziehung dieser Teile zu ihren Gesamtheiten und untereinander eine weitgehende Rolle. Materiell werden diese Beziehungen durch die verschiedenen Faserleitungen dargestellt. Ihre Wichtigkeit steigert sich, je mehr die Begriffe an Umfang zunehmen. Sie drängen sich immer mehr ins Bewußtsein und damit auch zu sprachlichen Ausdrücken. Die sprachliche Feststellung der Beziehungen geschieht in der Form des Urteils, z. B. „das Haus ist groß". Der Inhalt des Urteils wird, seinem Zweck entsprechend, ein Beziehungsbegriff sein, der seinen sprachlichen Ausdruck durch besondere Beziehungswörter (Verhältnis-, Umstands-, Eigenschafts-, Zahl- und Bindewörter), sowie durch Abwandlungsformen von Begriffswörtern erhält. Der Inhalt des Urteils: „Das Haus ist groß", ist die Feststellung der gegenseitigen Beziehungen der beiden Begriffe „Haus" und „groß". Diese Feststellung ergibt: Groß steht zu Haus in der Beziehung des Teilbegriffs zu seinem Gesamtbegriff. Die Bezeichnung des Beziehungsbegriffes lautet: „sein", in der besonderen Form „ist", oder anders bezogen: „Die Größe des Hauses."

Für das Auffassen der Worte nach ihrer richtigen sachlichen Bedeutung ist zu beachten, daß ihre Vorstellungen mit den übrigen Teilen der Gesamtvorstellungen, zu denen sie gehören, in genaue und lebendige Verbindung gebracht werden müssen. Die Worte sollen nicht leere Schälle bleiben, sondern in lebensvolle Beziehungen zu sachlichen Vorstellungen treten. Dann erwirbt das Kind an Sachen sprachliche Vorstellungen, und dann werden die sprachlichen Begriffe das Leitseil bilden, an dem die sachlichen Vorstellungen durch das Bewußtsein sicher geführt werden.

Die Auffassung der Lautsprache geschieht in Sprechhörvorstellungen. Diese bedeuten in ihren einfachsten Bestandteilen Lautvorstellungen. Alle anderen sprachlichen Vorstellungen, wie Silben-, Wort-, Ausdruck- und Satzvorstellungen sind zusammengesetzte. Sie werden dadurch gebildet, daß die einfachen Lautvorstellungen in gegenseitige Verbindungen treten. Die Lautvorstellungen vereinigen sich zunächst als Teilvorstellungen zu Gesamtvorstellungen der Silben. Diese bilden Teilvorstellungen der Wörter, diese wiederum Teilvorstellungen der Ausdrücke und diese schließlich Teilvorstellungen der Sätze bzw. deren Vorstellungen.

Neben der sprachlich-technischen Verbindung der

Sprachvorstellungen gibt es von denen des Wortes aufwärts noch eine andere, die nach der *logischen Bedeutung* der sprachlichen Hörbilder — die *sprachlich-sachliche* Verbindung. Bei dieser tritt die Wortvorstellung als Teil der Sprachvorstellung auf. Sie gestaltet sich so, daß sowohl die Abwandlungsformen der Wörter, als auch die Zusammenstellungen der letzteren zu Ausdrücken und Sätzen in Beziehungen treten, in denen die bezeichneten Sachvorstellungen sinngemäß stehen sollen.

Die sprachlichen Erscheinungen im allgemeinen finden auch ihre *materielle Darstellung*, und zwar die der sprachlich-technischen Seite in der Sprachhörsphäre, die der sprachlich-sachlichen in und zwischen sämtlichen Empfindungs- bzw. Vorstellungssphären, also fast innerhalb der ganzen Großhirnrinde. Was zunächst die erste Art betrifft, so entstehen die Vorstellungen der einfachen Sprachlaute durch einfache Hörempfindungen in der Sprachhörsphäre, jede in einer besonderen Zelle, in welcher der Gehirnreiz, der zu ihr gelangt, in die Form des Lauterinnerungsbildes sich umprägt. Die Zahl dieser Zellen ist entsprechend der Zahl der Laute nicht groß. Die Sprachhörsphäre für Laute wird also eine verhältnismäßig geringe Zahl von Sprachvorstellungszellen umfassen. Die Zahl der Silben, besonders die der Stammsilben, wird schon bedeutend größer sein als die der einfachen Laute. Die Menge der Wörter, die im gewöhnlichen Leben gebraucht werden, wird eine noch größere Zahl erreichen. Ausdrücke gibt es naturgemäß noch viel mehr, und beinahe ins Unendliche geht die Zahl der möglichen Sätze, namentlich bei einem gewandten Redner. Diese zahlreichen Sprachformen finden ihre *materielle* Darstellung in der Menge der Faserverbindungen zwischen den Teilvorstellungszellen. Durch solche Leitungen stehen zunächst die Lautvorstellungszellen der Silben, dann die der Silben der Wörter, später die der Wörter der Ausdrücke, weiter die der Ausdrücke der Sätze und endlich die der Satzreihen in Verbindung, und zwar aus dem Grunde, weil sie in unmittelbarer Aufeinanderfolge gehört und aufgefaßt werden. In dieser Weise bilden sich zusammengesetzte Sprachhörvorstellungen nach der Gleichzeitigkeit. Da es nun aber wohl kaum zwei Laute gibt, die nicht in irgendeiner Folge gesprochen werden, so werden dadurch alle Lautvorstellungszellen in leitende Verbindung miteinander gebracht. Derselbe Laut tritt so als Bestandteil in den verschiedensten Lautverbindungen auf. Diese Lautgruppen stehen also durch die *gleichen* Laute in Verbindung. Weil nun in der Gesamtheit aller Lautgruppen sämtliche Laute enthalten sind, und diese untereinander verbunden bleiben, so stellt der ganze Vorrat von Silben-, Wort-, Ausdruck- und Satzvorstellungen ein großes, vielgestaltetes Verbindungssystem der Lautvorstellungszellen dar. Die Bildungsweise der zu-

sammengesetzten Sprachhörvorstellungen geschieht somit auch nach der Gleichartigkeit.

Neben der Verbindung in sprachlich-technischer Hinsicht ist noch die in sprachlich-sachlicher Beziehung zu erklären. Das Kind sieht einen Gegenstand und hört zugleich das ihn bezeichnende Wort, also seinen Namen. Die Vorstellung des Namens bildet von jetzt ab einen wichtigen Teil der Gesamtvorstellung des Begriffs, wenn nicht diesen überhaupt. Da aber gleichartige Teilvorstellungen einen Begriff darstellen und durch dasselbe Wort bezeichnet werden, so umfaßt die Vorstellung dieses Wortes (Name), wie bereits angedeutet, den Begriff des Gegenstandes. Das bedeutet in materiellem Sinne, daß die Zellen der Wortvorstellung mit allen Zellen der entsprechenden Gegenstandsvorstellung in leitende Verbindung getreten sind. Beschränkt sich die Verbindung der Lautvorstellungszentren unter sich auf die Sprachhörsphäre, so greift die Verbindung in sprachlich-sachlicher Beziehung auch nach allen anderen Vorstellungssphären hinüber und verbreitet sich so, wie es bereits angedeutet wurde, fast über die ganze Großhirnrinde.

Wenn jetzt wieder von Zellen und Faserverbindungen die Rede war, so soll damit gesagt werden, daß hierbei kein Neubau von Zellen und Fasern zu verstehen ist. Zellen und Faserverbindungen sind das Ergebnis der Vererbung und Erwerbung aus einer langen Reihe von menschlichen Geschlechtern und in der Anlage schon vorhanden. Es handelt sich für das Kind nur darum, daß das Ererbte in ihm lebendig wird. Wenn ferner erwähnt wurde, eine neue Faserleitung werde geschlagen, so bedeutet das, eine in der Anlage bereits vorhandene Faserleitung ist lebendig geworden und nimmt von nun an an dem Innenleben des Menschen teil.

Die Anlage der Sprachhörvorstellungszellen mit ihren Verbindungen gibt dem Kinde die Möglichkeit, Sprachhörvorstellungen in seinem Inneren aufzubewahren und in das Bewußtsein zu führen. Diese Leistungsfähigkeit wird durch das Sprachhörgedächtnis bewirkt. Das Aufbewahren der Vorstellungen geschieht in den entsprechenden Zellen, das Bewußtwerden durch die Tätigkeit der Verbindungsfasern.

Wenn beim Gedächtnis im allgemeinen von einem guten und von einem schlechten gesprochen wird, so gilt dies auch bezüglich des Sprachhörgedächtnisses. Ein gutes Sprachhörgedächtnis wird demnach ein solches sein, das die Sprachhörvorstellungen sicher festzuhalten und sie leicht in das Bewußtsein zu rufen vermag. Das erste hängt im wesentlichen davon ab, daß die Sprachhörzellen an genaue und scharfe Arbeit gewöhnt werden, und das letzte ist eine Folge der Lebendigkeit der Verbindungen untereinander. Wenn Erziehung und Unterricht diesen Umständen unter

Heranziehung entsprechender Maßnahmen genügend Rechnung tragen, so kann der ganze Sprachhörmechanismus immer kräftiger und leistungsfähiger gemacht und zu einer erfreulichen, ja sogar erstaunlichen Leistungsfähigkeit geführt werden.

Der Hörakt ist die Umsetzung eines Lautklanges (Wort) in die zugehörige Objektvorstellung (Begriff), d. h. es wird aus dem gehörten Wort die zugehörige Wortvorstellung erkannt und als Begriff objektiviert. Das Ergebnis ist ein psychisches Gebilde, das aus folgenden Komponenten besteht:

1. Erinnerungsbild der Lautempfindung,
2. Erinnerungsbild der Lautvorstellung,
3. Erinnerungsbild der Wortvorstellung und, sofern noch andere Sinneseindrücke zur Objektivierung mitwirkten,
4. die Erinnerungsbilder dieser Sinneseindrücke — optische, taktile, olfaktorische usw.

---

2. Sprechanlage und Sprechen.

Das Hören gehört, ganz allgemein als Lebensäußerung angesehen, in den Kreis des Empfindens, das Sprechen dagegen in den der Bewegungen. Die zum Sprechen nötigen Bewegungen werden durch Muskeln ausgeführt, die ihren Antrieb von gewissen Teilen des Nervensystems erhalten. Muskeln und Nerven sind also die Werkzeuge der Bewegung.

In der ersten Auflage befand sich an dieser Stelle eine Beschreibung des Nervensystems, des Gehirns usw. Diese Beschreibung erübrigt sich für die vorliegende Auflage, weil der Leser alle diese Belehrungen bei Chotzen, Einführung in die Kenntnisse der geistigen Schwächezustände der Hilfsschüler, Verlag von Carl Marhold, Halle a. S., findet. (Ergänzungsband zum vorliegenden Handbuch des Hilfsschulwissens.)

Das menschliche Sprachorgan besteht aus drei Teilen: 1. aus den Atmungsorganen (Zwerchfell, Lungen und Luftröhre), die den Rohstoff für die Sprachlaute liefern; 2. aus dem Kehlkopfe, und 3. aus dem Ansatzrohr (Mund- und Nasenhöhle). Der Kehlkopf und das Ansatzrohr bilden den aus den Lungen kommenden Luftstrom zu Sprachlauten um und werden deshalb auch Artikulations- und Resonanzorgane genannt.

Das Sprechen wird durch den beim Ausatmen aus der Lunge entweichenden Luftstrom hervorgerufen. Dieser kann auf seinem Wege durch den Kehlkopf die Stimme hervorbringen. Oberhalb des Kehlkopfes liegen die Rachen-, die Mund- und die Nasenhöhle. Diese Räume (Ansatzrohr) vermögen der entstandenen Stimme, indem sie sich verengern oder erweitern, verschiedenen Klangcharakter (Timbre) zu verleihen.

Beim Ausatmen wird ungefähr der vierte Teil der in der Lunge befindlichen Luft aus derselben herausgepreßt. Bei die-

sem Vorgang erschlaffen die Atmungsmuskeln, die Rippen senken und das Zwerchfell hebt sich. Dadurch tritt eine Verengung der Brusthöhle ein, die die Lungen zusammendrückt. Die Luft strömt durch die Bronchien, die Luftröhre, den Kehlkopf, die Rachenhöhle und durch die Mund- bzw. Nasenhöhle hinaus. Ein leichtes, ruhiges und gleichmäßiges Atmen ist für das Sprechen das geeignetste. Eine solche Atmungsweise wird hauptsächlich durch die Bewegung des Zwerchfells erzielt. Das Atmen aus voller Brust soll beim Sprechen unterbleiben.

Das Organ für die Stimmbildung ist der Kehlkopf. Dieser stellt ein Knorpelgebilde dar, das gewissermaßen den Abschluß der Luftröhre bildet. Der Kehlkopf liegt dicht unter der äußeren Haut des Halses und kennzeichnet sich als auffallende Erhöhung (Adamsapfel).

Die einzelnen Teile des Kehlkopfes sind: Der Ringknorpel, der Schildknorpel und die beiden Pyramiden-, Gießbecken- oder Stellknorpel. Der Ringknorpel hat die Gestalt eines mit einer breiten Platte versehenen Siegelringes. Er sitzt so auf der Luftröhre, daß der Reif nach vorn und die Platte nach hinten gerichtet ist. Der Ringknorpel bildet die eigentliche Grundlage der ganzen Einrichtung. Seine Platte wird von den unteren Hörnern des Schildknorpels derart umfaßt, daß diese gelenkartig mit ihm in Verbindung stehen. Der Schildknorpel hat den Namen von seiner Ähnlichkeit mit einem Schilde. Er wird von zwei länglich viereckigen Platten gebildet, welche sich vorn unter einem stumpfen Winkel zu einer Kante vereinigen, hinten aber auseinanderstreben. Die hinteren Ränder verlängern sich zu den oberen und unteren Schildknorpelhörnern. Die oberen Hörner stehen mit dem Zungenbein in Verbindung. Die unteren legen sich, wie bereits bemerkt, gelenkartig an die Platte des Ringknorpels an. Die beiden Pyramiden-, Gießbecken- oder Stellknorpel erheben sich hinten auf der Platte des Ringknorpels wie zwei kleine Pyramiden. Stellknorpel werden sie deshalb genannt, weil sie die Stimmbänder für die verschiedenen Töne einstellen. Die Stellknorpel schließen zusammen mit der Platte des Ringknorpels den Raum des Kehlkopfs nach hinten zu ab. Jeder Stellknorpel hat an seinem unteren Teile einen hinteren und einen vorderen Fortsatz. Die beiden hinteren stehen mit Muskeln in Verbindung (Muskelfortsätze) und die beiden vorderen mit den Stimmbändern (Stimmbandfortsätze). Der ganze Kehlkopf ist reichlich mit Muskelgebilden versehen. Diese Muskeln haben die Aufgabe, verschiedene Teile des Knorpelgerüstes gegeneinander zu bewegen. Das beweglichste Stück des ganzen Gerüstes bilden die Stellknorpel mit ihren Muskeln. Nach hinten und außen werden die Stellknorpel durch die beiden hinteren und die beiden seitlichen Ring-Stellknorpelmuskeln bewegt, seitlich nach innen und außen durch die beiden queren und die beiden schiefen Stellknorpelmuskeln. Die Bewegung nach innen vermitteln die beiden inneren Schild-Stellknorpelmuskeln, die von der Vorderkante des Schildknorpels quer durch den Innenraum des Kehlkopfes in den Stimmbändern entlang nach den Stimmbandfortsätzen der Stellknorpel sich hinziehen.

Im Inneren ist der Kehlkopf mit einer Schleimhaut überkleidet. Diese bildet an den beiden Seiten des Hohlraumes je zwei Falten, die sich in der Richtung von vorn nach hinten erstrecken. Die oberen Falten führen den Namen Taschenbänder, die unteren die Bezeichnung Stimmbänder. Diese spielen bei der Erzeugung der Stimme die Hauptrolle. Sie werden von den Muskeln der Stimmbandfortsätze der Stellknorpel durchzogen. Eine Bewegung der Stellknorpel nach hinten spannt die Stimmbänder, die entgegengesetzte läßt sie erschlaffen. Die

Öffnung zwischen den Stimmbändern heißt Stimmritze. Sie wird erweitert, wenn sich die Stellknorpel nach außen bewegen, und verengt, wenn diese eine Bewegung nach innen machen. Oben kann der Kehlkopf durch den Kehldeckel abgeschlossen werden. Dieser befindet sich gewöhnlich in aufrechter Stellung, in welcher er durch Bänder gehalten wird, die vom Zungenmuskel und Zungenbeine herkommen. Sein Niederklappen veranlassen mehrere Kehlkopfbänder. Auch der ganze Kehlkopf kann gehoben und gesenkt werden, wie wir dies beim Schlucken und Sprechen zur Genüge wahrnehmen können. Die Bewegungen besorgen Bänder des Zungen- und Brustbeins gemeinsam.



Abb. 4. Schema des Kehlkopfgerüsts. K = Kehldeckel. Z = Zungenbein. S = Schildknorpel. P = Pyramiden, Stellknorpel- oder Gießbeckenknorpel. R = Ringknorpel. L = Luftröhre. Sti = Stimmlippe.

Über dem Kehlkopfe befinden sich verschiedene Räume, von denen für das Sprechen hauptsächlich die Mundhöhle mit ihrer oberen Wandung, dem Gaumen, in Betracht kommt. Die Mundhöhle kann durch die Zunge und den Unterkiefer verengt oder erweitert, ebenso durch die Zähne und Lippen vorn mehr oder weniger abgeschlossen werden.

Bei dem Gaumen unterscheidet man zwei Teile, den knöchernen oder harten und den häutigen oder weichen Gaumen. Die knöcherne Grundlage des Gaumens wird durch zwei Fortsätze gebildet, die von den beiden Teilen des Oberkieferbeines ausgehen, und an die sich zu beiden Seiten die gewölbten Gaumenbeine anschließen. Die Gaumenbeine sind mit einer rötlichen, straff anliegenden Schleimhaut überzogen. Hinten vom harten Gaumen biegt sich schräg nach unten das Gaumensegel oder der weiche Gaumen ab, das ist ein von feinen Muskeln durchzogenes Hautgebilde, dessen Mitte in einem zipfelartigen Stücke, dem Zäpfchen, endigt. Von dem weichen Gaumen gehen zu beiden Seiten der Zungenwurzel die Gaumenbögen ab, die zusammen mit dem Segel die Mundhöhle von der Rachenhöhle abschließen können.

Die Zunge hat im Zungenbein ihre Grundlage. Das Zungenbein ist ein hufeisenförmig gestalteter Knochen mit zwei seitlichen Schenkeln, die durch Muskeln und Bänder mit den oberen Hörnern des Schildknorpels zusammenhängen. Der hintere Teil der Zunge heißt Zungenwurzel,

der vordere Zungenspitze und das mittlere, breite Stück Zungenrücken. Die Zunge ist durch Muskeln am Zungenbein, am Unterkieferbein und am Schläfenbein, außerdem noch durch das Zungenbändchen am Boden der Mundhöhle befestigt. Sie wird von einer Schleimhaut überkleidet, welche auf dem Zungenrücken mit Geschmacks- und an der Zungenspitze mit Tastwärzchen bedeckt ist. Der Zungenkörper kann durch verschiedene Muskeln in Bewegung gesetzt werden, in der Hauptsache durch drei Paare, die sich an naheliegende Knochen ansetzen. Das erst Paar ist am Zungenbein befestigt und zieht die Zunge nach hinten. Das zweite setzt sich an

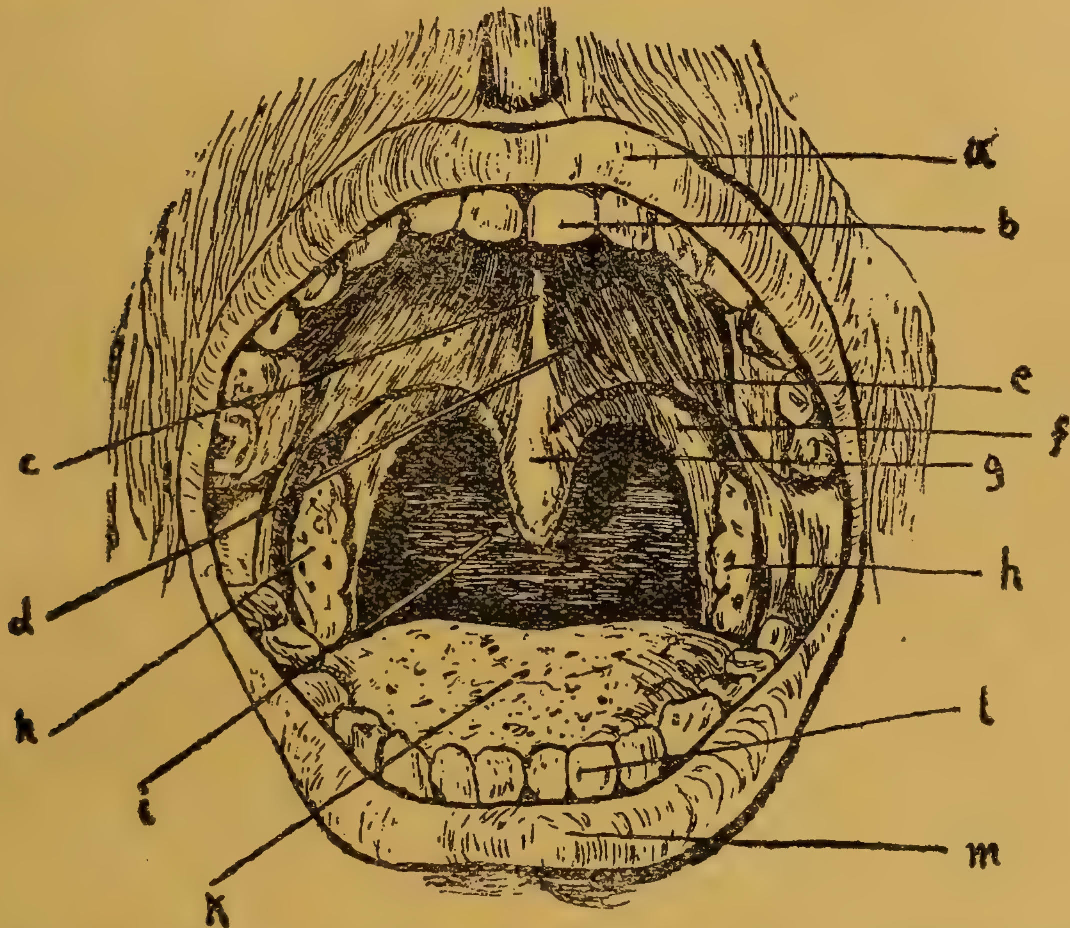


Abb. 5. Mund und Rachenhöhle von der Mundöffnung aus. a Oberlippe, b Zähne des Oberkiefers, c harter Gaumen, d weicher Gaumen, e vorderer Gaumenbogen, f hinterer Gaumenbogen, g Zäpfchen, h Gaumenmandel, i hintere Rachenwand, k Zunge, l Zähne des Unterkiefers, m Unterlippe.

die Innenseite des Unterkieferbeines an, zieht sich erst nach hinten und wendet sich dann nach vorn. Dadurch wird das Hervorstrecken der Zunge ermöglicht. Das dritte entspringt im oberen Teile der Mundhöhle, am Griffelfortsatze des Schläfenbeines. Es hebt die Zunge in die Höhe. Außer diesen äußerlichen Muskeln, mit denen die Zunge in der Mundhöhle auch befestigt ist, besitzt sie noch mehrere innere, welche ihre Gestalt verändern können, sie also breit oder spitz zu machen vermögen. Diese Muskeln durchkreuzen mit ihren Fasern vielfach die ersten.

Nach der Zunge ziehen drei Paar Nerven. Das erste Paar, der Zungenschlundkopfnerv (IX), dient dem Geschmackssinne. Seine Fäserchen enden in den Geschmackswärzchen. Das zweite Paar, der Zungenzweig des dreigeteilten Nervs (V), zieht nach der Zungenspitze, endet in den Tastwärzchen und vermittelt die Tastempfindungen. Das dritte Paar, der Zungenfleischnerv (XII), kommt aus dem verlängerten Rückenmark durch eine besondere Öffnung in der Nähe des Hinterhauptsloches, verzweigt sich in den Muskeln der Zunge und veranlaßt ihre Bewegungen.

Die Zunge spielt beim Sprechen eine große Rolle und ist namentlich für die Artikulationstätigkeiten von ausschlaggebender Bedeutung.

Ein weiterer wichtiger Teil der Sprechorgane ist der Unterkiefer. Sein Gerüst bildet das Unterkieferbein, welches die Form eines Hufeisens

hat. Hinten sind seine Schenkel nach oben gerichtet und am Schädel gelenkartig befestigt. Der Oberkiefer ist unbeweglich mit den Kopfknochen verwachsen; der Unterkiefer dagegen kann gegen den Oberkiefer leicht bewegt werden. Die Bewegungen werden durch die Schläfen- und die sogenannten Kaumuskeln bewirkt. Ihre Anreize erhalten die Kaumuskeln durch Zweige des dreigeteilten Nervs.

Von den Zähnen kommen für das Sprechen hauptsächlich die Vorder- oder Schneidezähne nebst den Eckzähnen in Betracht. Sie geben mit ihren sich gegeneinander bewegenden Kanten der Zungenspitze wichtige Anhaltspunkte für die Ausführung der Artikulation. Das Öffnen und Schließen des Mundes wird durch die Bewegungen des Unterkiefers und durch die Tätigkeit der Lippen besorgt. Das Zusammenführen der letzten bewirkt ein kräftiger Ringmuskel, der von dem motorischen Zweige des dreigeteilten Nervs seine Anreize empfängt. Lippen und Zähne haben sowohl für die Artikulation als auch für die Klarheit der Aussprache eine große Bedeutung.

Der Ton und die Stimme werden im Kehlkopf erzeugt, und zwar dadurch, daß der aus der Lunge kommende Luftstrom die Stimmbänder in Schwingungen versetzt. Wenn der Luftstrom die Stimmbänder in unregelmäßigen Stößen trifft, so veranlaßt er auch unregelmäßige Schwingungen, und es entsteht eine Art von Geräusch, das wir mit dem Ausdruck Geschrei bezeichnen wollen. Der in regelmäßigen Stößen die Stimmbänder treffende Luftstrom setzt diese in regelmäßige Schwingungen und erzeugt einen Ton. Die Stimmbänder müssen aber vorerst genügend gespannt werden, denn bei schlaffen Stimmbändern kann ein Ton nicht zustandekommen. Die Stärke des erzeugten Tones ist von der Kraft des Luftstromantriebes abhängig. Die Höhe dagegen richtet sich nach der Länge der Stimmbänder und nach der Stärke ihrer Spannung, und zwar so, daß, wie es bei allen tongebenden Instrumenten der Fall ist, die größere Länge und die geringere Spannung den tieferen, die verminderte Länge und die gesteigerte Spannung hingegen den höheren Ton hervorbringen. Die Verlängerung der Stimmbänder geschieht durch das Herabziehen des Schildknorpels und durch das Zurückziehen der Stellknorpel. Die Spannung der Stimmbänder erfolgt durch das Emporziehen des Schildknorpels und durch das Zusammenziehen der Stimmbandmuskeln unter Mitwirkung der Stellknorpelmuskeln. Bei Kindern und beim weiblichen Geschlecht sind die Stimmbänder gewöhnlich das ganze Leben hindurch kürzer als bei Männern. Darin findet auch die abweichende Tonhöhe der Stimme bei den verschiedenen Lebensaltern und Geschlechtern ihre Erklärung. Die Umwandlung der Knabenstimme in die Männerstimme, der Stimmwechsel (Mutation), erfolgt mit dem Mannbarwerden. Während des Wechsels ist zweckmäßige Schonung der Stimme anzuraten.

Eine besondere Art des Sprechens bildet das Flüstern. Beim Flüstern strömt die Luft durch die weit geöffnete Stimmritze, ohne die Stimmbänder in Schwingungen zu versetzen. Das Flüstern gestattet es, daß auch beim Einatmen gesprochen werden kann, während sonst bei dieser Tätigkeit ein Sprechen unmöglich wird.

Die Lautbildung wird in dem Kapitel: Der Artikulationsunterricht behandelt. Wir wollen uns deshalb nunmehr der Betrachtung der psycho-physiologischen Vorgänge beim Sprechen zuwenden.

Sprechen ist Bewegung; es besteht in einer fortlaufenden Reihe ganz bestimmt geordneter Bewegungen. Jeder Bewegungsvorgang hat seinen Anfang in der Rinde des Großhirns. Daselbst vollziehen sich auch die Vorgänge des Empfindens und Vorstellens, und zwar in ganz bestimmten Ganglienzellen. Die Zellen, in denen die Bewegung im besonderen ihren Anfang nimmt, heißen Bewegungszellen. Sie sind durch Gehirnfaserleitungen mit Bewegungsnerven verbunden, welche zu den verschiedenen Muskeln des Körpers führen. Wenn auf eine Bewegungszelle ein Reiz ausgeübt wird, so pflanzt sich dieser auf der in der Anlage bereits vorhandenen Leitungsbahn bis zu den mit ihr in Verbindung stehenden Nervenfasern fort. Die Nervenfasern verzweigen sich in einem Muskel bzw. in mehreren Muskeln, und der durch die Nervenfasern bewirkte Reiz regt den Muskel an. Dieser folgt der Anregung, und es tritt die Bewegung in Erscheinung.

In ähnlicher Weise vollziehen sich auch die Vorgänge bei der Sprechbewegung. Wir wissen, daß eine große Menge von Muskeln den Sprechbewegungen dient, und es ist uns auch bekannt, welche Bewegungen sie ausführen bzw. veranlassen können. Ferner wissen wir, welche Nerven diese Muskeln in Tätigkeit versetzen, ebenso, wo diese Nerven ihre Ursprungsstelle haben. Diese Stelle befindet sich im hinteren Ende der dritten linken Stirnwindung, die deswegen Sprechsphäre oder motorisches Sprechzentrum genannt wird.[1]) Von hier aus werden die Sprechbewegungen zu den Sprechmuskeln geleitet und die Sprechorgane in Tätigkeit versetzt. Das motorische Sprechzentrum ist hauptsächlich der Ausgangspunkt für den Hauptteil der beim rein lautlichen Sprechakt notwendigen motorischen Innervationen der Zunge, der Lippen usw. Die leitende Stelle, von der die eigentlichen Sprechbefehle ausgehen — der Sitz der Sprachvorstellungen — sensorisches Sprachzentrum[2]) —, befindet sich im oberen Abschnitt des linken Schläfenlappens.

Wo und wie entsteht nun der Bewegungsreiz? — Entsteht er in der Bewegungszelle oder wird er ihr von einer anderen Stelle aus übermittelt? — In keiner Empfindungs- und in keiner Vorstellungszelle nimmt der Reiz, der sich dort wirksam zeigt, seinen Anfang, sondern er muß erst dahin übertragen werden. Spezifische Bewegungsreize soll es überhaupt nicht geben. Jeder

---

[1]) Wernickesches Zentrum.
[2]) Brocasches Zentrum.

sinnliche Reiz setzt sich vielmehr erst in dem Empfindungsnerv und in der Empfindungszelle in den Empfindungsreiz um. In gleicher Weise wird auch irgendein Gehirnreiz erst in der Bewegungszelle und in dem Bewegungsnerv zum Bewegungsreize. Die Bewegungszelle kann zu der ihr entsprechenden Leistung von jeder Stelle aus angeregt werden, von der überhaupt Reize ausgehen, vorausgesetzt, daß sie mit ihr in leitender Verbindung steht. Alle Reize sind aber ursprünglich rein sinnliche. Aus diesem Grunde wird auch jede Empfindungszelle imstande sein, die Bewegungszelle anzuregen. Von den Empfindungsreizen werden Bilder (Residuen, Remanenzen) in den Erinnerungszellen niedergelegt. Diese Erinnerungsbilder behalten stets von der Lebendigkeit der Empfindungen etwas übrig, so daß ihre Zellen ebenfalls Reize aussenden können, wenn letztere bewußt werden. Jede Empfindungszelle und jede Vorstellungszelle steht aber schon in der Anlage auf kürzerem oder längerem Wege mit Bewegungszellen in leitender Verbindung. Deshalb kann auch jede Empfindung und jede Vorstellung als Erreger in den Dienst einer Bewegung treten.

Die Sprechbewegung dient dazu, die Sprachlaute zu erzeugen. Sie wird aber diese Aufgabe nur hinsichtlich solcher Laute und Lautverbindungen zu erfüllen vermögen, die schon als Hörempfindungen vorhanden waren und sich als Hörvorstellungen in der Hörsphäre (Temporalwulst) eingebürgert hatten. Es kann aber auch vorkommen, daß sowohl andere Empfindungssphären die Sprechbewegungssphäre anregen, als auch, daß andere Bewegungssphären von der Sprachhörsphäre angeregt werden.

Die erste Lebensäußerung des neugeborenen Kindes ist der Schrei. Dieser wird durch unregelmäßige Stöße des Ausatmungsluftstromes gegen die Stimmbänder hervorgerufen. Wenn es sich beim ersten Schrei auch um eine Tätigkeit der Sprechwerkzeuge handelt, so kann die Schreibewegung doch nicht als eine spezifische Funktion der Sprechbewegungszellen angesehen werden. Sie ist vielmehr eine unbeabsichtigte Begleiterscheinung des Atmungsvorganges. Das Kind wird durch das erste Eindringen der Luft in die Lungen ganz unbewußt zum Schrei getrieben. Solche unbeabsichtigten und unbewußten, also ohne Mitwirkung des Großhirns sich vollziehenden Bewegungen nennt man Reflexbewegungen. Auf die Empfindung folgt sogleich die Bewegung, weil der körperliche Reiz von dem Empfindungsnerv infolge einer Nebenleitung unmittelbar auf den Bewegungsnerv übergeht und die Bewegung selbsttätig auslöst. Spätere Schreie bzw. späteres Schreien erfolgen aus anderen Gründen. Das Kind lernt sie nämlich nach und nach dazu zu benutzen, um seinen vitalen Empfindungen und Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Es merkt instinktiv, daß sein Geschrei die Abhilfe etwaiger Beschwerden und die Herbeiführung gewisser Annehmlichkeiten bewirkt, und so macht

es sein Schreien allmählich zum Mittel, seinen Bedürfnissen und Wünschen Beachtung und Geltung zu verschaffen. Auf diese Weise wird die Schreibewegung mit der Zeit zu einer beabsichtigten Bewegung oder zu einer Handlung. Das Geschrei rückt somit hinsichtlich des von ihm beabsichtigten Zweckes dem Sprechen immer näher und ist gewissermaßen als dessen Vorläufer anzusprechen. Hat das Kind erst diese Art von Ausdrucksfähigkeit erlangt, so wird sie ihm mit der Zeit zum Ausdrucksmittel in mancherlei Beziehungen. Alles, was es sinnlich wahrnimmt und innerlich fühlt, gibt ihm Anlaß, lautliche Äußerungen von sich zu geben. Seine ganze Lebensbetätigung wird von einem unausgesetzten Geschwätz und Geplapper begleitet. Gewöhnlich tritt das Schreien schon im dritten oder vierten Lebensmonat zeitweilig gegen Lauthervorbringungen zurück, die sich etwa wie mna, dla, pff, gla und ähnlich anhören. Kußmaul nennt diese Laute Urlaute und die Periode, in der sie auftreten, Urlautperiode.

Die Sprechanlage kann von verschiedenen Stellen aus in Tätigkeit gesetzt werden. Ebenso können die Sprachhörempfindungen und die Sprachhörvorstellungen in der mannigfachsten Weise angeregt und zu Betätigungsäußerungen veranlaßt werden. So antwortet das Kind auf einen liebevollen Zuruf mit freudigem Strampeln. Dabei geraten auch seine Gesichtsmuskeln in Bewegung, und an seinem Mienenspiel läßt sich der Ausdruck des Wohlgefallens bald von dem des Mißfallens erkennen, womit es u. a. auch das Verständnis für freundliche Anreden oder für drohende Zurufe kundgibt. Diese Äußerungsweisen werden mit der Zeit vom Sprechen abgelöst, aber nicht gänzlich, man kann sie noch viel später wahrnehmen. Selbst erwachsene Menschen weisen allerlei Bewegungen und Gebärden als Begleiterscheinungen des Sprechens auf.

Die Sprechbewegungen sind ursprünglich wie alle Bewegungen unbewußte, also ungewollte und unbeabsichtigte. Dabei bleibt es aber nicht lange, sondern es tritt allmählich eine Wandlung ein, die einen weiteren Fortschritt in der Entwicklung mit sich bringt. Das Schreien hat die Sprechbewegung in einem gewissen Sinne gebrauchsfähig gemacht. Da entsteht einmal beim Ausatmen ein Ton im Kehlkopfe oder ein lautähnliches Geräusch in der Mundhöhle. Das Kind ist darüber vielleicht selbst verwundert. Doch die Töne und Geräusche kehren öfter wieder. Die Verwunderung nimmt dann allmählich ab, zugleich aber wächst die Klarheit der Vorstellung über die Hörerscheinungen, indem das Kind sich dessen bewußt wird, daß diese Lautgebilde von ihm herstammen. Dann aber stellt sich gewöhnlich noch etwas anderes ein, die Bewegungen der Sprechwerkzeuge selbst werden empfunden, und damit bilden sich zugleich auch Vorstellungen von den Sprechbewegungen. Diese Vorstellungen treten immer deutlicher ins

Bewußtsein und dienen schließlich dem Kinde als Anreger, die Sprechbewegungen zu wiederholen. Des weiteren geben sie ihm auch einen Maßstab zur Beurteilung der Lautbildung in der Richtung ab, inwieweit das Ergebnis der Bewegung das gewollte oder beabsichtigte geworden ist, wobei natürlich auch das Gehör schon eine Rolle mitspielt. Damit wird aus der Sprechbewegung im allgemeinen eine Sprechhandlung. Als Erregungsform kommt nunmehr außer einer Empfindung und einem Gefühl noch eine Vorstellung und ein Streben hinzu — also eine elementare psychische Tätigkeit.

Die Empfindungssphären waren zunächst nur mit den Sprechbewegungszellen durch Faserleitungen verbunden; dadurch wurden unbeabsichtigte und unzweckmäßige Bewegungen ausgelöst. Jetzt aber werden durch das oft wiederholte, in schneller Folge auftretende Erregen der Bewegungszelle, der Bewegungsempfindungs- und der Bewegungsvorstellungszelle auch die in der Anlage ebenfalls vorhandenen Faserleitungen zwischen den genannten Zellen hergestellt und somit auch Verbindungen mit den Zellen der Empfindungssphären angebahnt. Wenn nun ein Reiz aus der Empfindungssphäre kommt, so veranlaßt er, daß mit einer Reihe von Sprechbewegungszellen zugleich auch die entsprechende Reihe von Sprechbewegungsvorstellungszellen in Tätigkeit versetzt wird. Die Vorstellung vieler möglicher Sprechbewegungen läßt unter Mitwirkung des Gehörs diejenige erkennen, welche dem Reize am besten entsprechen würde. Die betreffende Einzelvorstellung empfängt dadurch eine überwiegende Erregung ihrer Zelle bzw. ihrer Zellengruppe. Diese Erregung teilt sich der entsprechenden Bewegungszelle (Bewegungszellengruppe) mit, und diese veranlaßt alsdann die Sprechbewegung. Sehr bald wird unter den Sphären, welche die Sprechbewegungszellen vorwiegend beeinflussen, das Sprachhörzentrum wegen seiner nahen Verwandtschaft zu ihnen die erste Stelle einnehmen. Und dann wird sich auch bei fortgesetzt gesteigerten Übungen und bei immer mehr ausgeschliffenen Bahnen allmählich ein gewandteres Sprechen einstellen. Das Kind gelangt mit der Zeit auch zur willkürlichen Beherrschung seiner Sprechwerkzeuge, und so lernt es diese richtig gebrauchen und sie den beabsichtigten Sprechbewegungen dienstbar machen. Wir gewahren hierbei außer der Fähigkeit der Sinneswahrnehmung und ihrer zweckmäßigen Verwertung noch ein wichtiges Moment, das Vermögen, die eigenen Wahrnehmungen zu verstehen und danach die Sprechhandlung einzuleiten. Ebenso wächst die Fähigkeit, den Ablauf der Sprechhandlung zu beurteilen und diese zweckmäßig zu gestalten, und damit ist das Blickfeld des Bewußtseins für sprachliche Betätigungen erschlossen.

Von diesem Zeitpunkt an ist dreierlei gewonnen. Erstens

lernt das Kind seine Aufmerksamkeit gebrauchen und sie besonders auf lautliche Äußerungen richten; zweitens kommen ihm die Bewegungsempfindungen der Sprechwerkzeuge zum Bewußtsein, und drittens gewinnt es Lust zum Nachahmen der gehörten Wörter.

Die Bewegungen können unwillkürlich und willkürlich erfolgen. Bei den unwillkürlichen Bewegungen unterscheidet man Reflexbewegungen und automatische Bewegungen. Die Reflexbewegung stellt eine unbeabsichtigte Zusammenziehung einer Reihe von Muskeln dar und ist vollständig unabhängig vom Willen. Bewegungen, die man von frühester Kindheit an immer wieder macht, laufen schließlich automatisch ab. Auch sie gehen ohne besondere Willensbetätigung vor sich. Wir werden aber ihrer bewußt und dadurch unterscheiden sie sich von den Reflexbewegungen. Die willkürliche Bewegung setzt eine Vorstellung voraus — das Bild der auszuführenden Bewegung. Die Bewegungsvorstellung ist also das charakteristische Merkmal der willkürlichen Bewegung.

Das Schreien der kleinsten Kinder ist anfangs ebenso wie der erste Schrei eine Reflexbewegung. Dazu gehört auch das ursprüngliche Lallen. Wenn aber die Selbstnachahmung einsetzt, kommt schon ein verwickelterer Vorgang in Frage, denn das Kind muß nun in der Lage sein, das Lautklangbild in eine Bewegungsvorstellung umzuwandeln — also plastisch umzuformen. Dieser Vorgang vollzieht sich im motorischen Sprechzentrum (Broca). Ahmt aber das Kind die Sprache seiner Umgebung nach, indem es einzelne Worte mehr oder weniger richtig nachplappert, dann muß das sensorische Sprachzentrum (Wernicke) mit dem motorischen Sprechzentrum (Broca) in Verbindung treten und zur Mitbetätigung gelangen. Die Nachahmung wird beim normalen Kinde durch das Auge wirksam unterstützt. Das Kind richtet seine Blicke auf die Mundbewegungen, welche die Sprechenden ausführen, und erhält so Anreize, diese nachzuahmen. Gerade die Mundbewegungen der Sprechenden bedeuten für das nachahmungslustige Kind einen mächtigen Ansporn und bieten ihm in den vielfach von den sprechenden Personen ausgeführten charakteristischen Mundstellungen anschauliches Material zum Beobachten und Nachahmen. Das Auge spielt also in der Spracherlernung des Kindes eine nicht zu unterschätzende ebenfalls sehr wichtige Rolle.

Die ersten Bewegungen des Kindes sind entweder Ausdrucks- oder Nachahmungsbewegungen. Die Sprechbewegung läßt beide Deutungen zu. Beim Sprechen kommt indessen diese Reihenfolge der Bewegungen nur in dem Falle zur Geltung, wenn man das Schreien als Vorstufe des Sprechens ansieht. Insofern man aber das eigentliche Sprechen in Betracht zieht, kehrt

sich diese Reihenfolge um — Nachahmungsbewegung, Ausdrucksbewegung.

Den ersten Anstoß, einen Laut oder eine Lautverbindung bewußt zu bilden, gibt der Nachahmungstrieb. Veranlassung zum Nachahmen erhält das Kind durch verschiedene Geräusche seiner Umgebung, z. B. durch das Ticken der Wanduhr, das Miauen der Katze, das Poltern eines Gegenstandes, durch Zurufe seitens seiner Pfleger usw. Es hört in häufiger Wiederholung z. B. die liebevollen Anrufe seiner Mutter und wird dadurch zur Nachahmung veranlaßt. In mühevoller und umständlicher Weise sucht es dieselben nachzubilden. Das will ihm jedoch nicht so leicht gelingen. Aber es laßt nicht nach und stellt immer wieder neue Versuche an. Das Kind plappert vor sich hin. Es studiert, bis der Laut, den es von sich geben will, dem Vorbilde einigermaßen entspricht, das ihm durch die Hörvorstellung bzw. Gesichtswahrnehmung geboten wurde. Und selbst, wenn es gefunden hat, was es sucht, so wiederholt es das Neue immer wieder, bis ihm etwas anderes einfällt. So übt es in unaufhörlichem Wechsel Altes und Neues durcheinander. Doch so regelrecht geht die Sache keineswegs vonstatten. Nicht selten kommt dem kleinen Wesen schon während des Studierens oder Übens etwas dazwischen, wodurch es abgelenkt und veranlaßt wird, einen anderen Weg einzuschlagen. Aber alles, was es in dieser Beziehung spielend, absichtlich oder unabsichtlich treibt, dient dazu, seine Sprechtechnik und seine Gewandtheit im mündlichen Ausdrucke zu fördern. Endlich gelingt es ihm, das Gewollte herauszubringen. Aus dem nachahmenden Sprechen wird dann eine Ausdrucksbewegung. Darauf setzt gewöhnlich eine Periode unaufhörlichen Plapperns und Schnatterns ein, wodurch das Kind seiner Umgebung meist sehr lästig wird. Im Interesse der Übung aber erscheinen diese Betätigungen durchaus erwünscht. Auch auf dieser schon etwas selbständigeren Stufe steht das Kind ganz unter dem Einflusse der Nachahmung. Es wählt mit Vorliebe solche Ausdrücke und Redewendungen, deren sich die Personen seiner Umgebung bedienen. So wird das Kind auch in dieser Beziehung ein Erzeugnis der Verhältnisse seines Verkehrs.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß von den Sprechbewegungen Empfindungen entstehen, und daß von diesen Sprechbewegungsempfindungen Erinnerungsbilder (Residuen, Remanenzen) im Inneren zurückbleiben — das sind die Sprechbewegungsvorstellungen. Das Zurückbleiben geschieht wie bei allen Erinnerungsbildern in der bekannten Form — Ganglienzellen (Gangliengruppen) des Gehirns werden durch Empfindungsreize funktionell so gebildet, daß sie auf jeden Reiz, der sie trifft, mit dem ihnen eigenen Empfindungsbilde antworten. Das Bild selbst wird also nicht aufbewahrt, sondern es ist nur die Vorrichtung (Funk-

tion) für die Möglichkeit gegeben, auf einen anregenden Reiz jederzeit ein solches erstehen zu lassen. Die Sprechbewegungssphäre befindet sich im hinteren Ende der dritten linken Stirnwindung. Sie umfaßt auch die Vorstellungszellen für die Sprechbewegungen. Die Gesamtheit aller Zellen für die Sprechbewegungsvorstellungen darf man mit dem Namen Sprechbewegungsgedächtnis bezeichnen. Diese Bezeichnung würde das Sprechbewegungsgedächtnis indes nur in physiologischer Hinsicht verdienen. Da wir aber auch den psychologischen Gesichtspunkt berücksichtigen müssen, so werden wir den Begriff dahin fassen, daß das Sprechbewegungsgedächtnis die Gesamtheit aller im Inneren des Menschen vorhandenen Sprechbewegungsvorstellungen umfaßt.

Bei den Vorstellungen im allgemeinen unterscheidet man einfache und zusammengesetzte, Teil- und Gesamtvorstellungen. Läßt sich bei den Sprechbewegungsvorstellungen diese Unterscheidung bzw. Gruppierung auch erkennen? — Zur Klarstellung der Verhältnisse dieser Frage wollen wir uns zunächst auf das verwandte Gebiet der Sprachhörvorstellungen beziehen. Einfache Sprachhörvorstellungen sind die Vorstellungen der einfachen Laute (a, o, u, e), zusammengesetzte die Vorstellungen der Lautverbindungen (au, ei, so, wo, eins). Bei der engen Beziehung, in der die Sprachhörvorstellungen zu den Sprechbewegungsvorstellungen stehen, ließe sich vermuten, daß die Sprechbewegungsvorstellungen, die den einfachen Sprachhörvorstellungen entsprechen, ebenfalls einfache und die zu den Sprachhörvorstellungen der Lautverbindungen gehörenden Sprechbewegungsvorstellungen zusammengesetzte wären. Das letzte trifft ohne weiteres zu. Anders aber liegen die Verhältnisse im ersten Falle. Wir wissen, daß zur Bildung selbst des einfachsten Lautes mehrere Sprechbewegungen in Betracht kommen. So sind z. B. zur Hervorbringung des Lautes w folgende Bewegungen notwendig: Einstellung der Lippen zur w-Bildung, Ausstoßen des Luftstromes und das Tönendmachen desselben. Die Bewegungen beim Sprechen eines einfachen Lautes sind also keine einfachen, sondern mehr oder weniger zusammengesetzte. Dasselbe gilt auch von der Vorstellung dieser Bewegungen. Daraus geht hervor, daß zu jeder Sprachhörvorstellungszelle eine ganze Gruppe von Sprechbewegungsvorstellungszellen gehört, daß die Zahl der letzten also eine erheblich größere sein wird als die der ersteren, daß mithin auch das Sprechbewegungsgedächtnis sich wesentlich umfangreicher als das Sprachhörgedächtnis zeigen muß.

Die Gesamtheit von Bewegungen, welche zur Erzeugung eines sprachlichen Ganzen nötig sind, wird man Gesamtbewegungen nennen. Da eine solche Gesamtheit schon bei der Hervorbringung eines einfachen Lautes sich erkennen läßt, so sind die Sprechbewegungen der Laute, der Silben, der Wörter usw. Gesamtsprech-

bewegungen, ihre Vorstellungen demnach Gesamtsprechbewegungsvorstellungen. Diejenigen einfachen und zusammengesetzten Vorstellungen, die zu einer der vorigen Gruppen gehören, verdienen demnach die Bezeichnung Teilsprechbewegungsvorstellungen.

Gleichartige Vorstellungen treten allmählich zu **Begriffen** zusammen. Hauptsächlich ist es die gemeinsame sprachliche Bezeichnung, welche den Zusammenschluß der gleichen Teilvorstellungen herbeiführt. Begriffsbildung findet auch auf dem Gebiete des Sprachhörgedächtnisses statt. Der Laut w kann z. B. kurz oder lang, tief oder hoch, genau oder oberflächlich hervorgebracht und auch in der gleichen Weise gehört werden. Die Teilvorstellungen von dem Laute w entsprechen sich also nicht vollständig, obwohl sie gleichartig sind und auch dieselbe sprachliche Bezeichnung tragen. Sie bilden aber trotzdem den Begriff „w". Wir haben es also auch mit **Sprachhörbegriffen** zu tun. Wenn das w in verschiedener Weise zu vernehmen ist, so muß es auf verschiedene Weise auch gesprochen werden können. Die Gesamtsprechbewegungsvorstellungen, welche diesen verschiedenen Weisen entsprechen, verhalten sich zueinander wie die einzelnen Sprachhörvorstellungen. Auch sie sind als gleichartig anzusehen. Sie werden durch die gleichen Teilsprechbewegungsvorstellungen zusammengefügt bzw. ummauert und bilden einen **Sprechbewegungsbegriff**. Jede Gruppe von gleichartigen Gesamt-Sprachhör- und Sprechbewegungsvorstellungen gibt ebenfalls einen entsprechenden Begriff ab. Diese Hör- und Bewegungsbegriffe sind für die Lautbildung von großer Bedeutung. Nach der Sprachhörvorstellung formt sich die Sprechbewegung und nach dieser wiederum die Vorstellung der Sprechbewegung, welche als Maßstab dafür dient, die Sprechbewegung der Sprachhörvorstellung entsprechend auszuführen. Solange die Sprechbewegungen von all den einzelnen gleichartigen Sprachhörvorstellungen veranlaßt und geleitet werden, schwankt der Mensch zwischen den verschiedenen Sprechweisen hin und her. Haben sich aber die gleichartigen Vorstellungen zu einem Begriffe zusammengeschlossen, so wird alles Zufällige und vorübergehend Auftretende (Unwesentliche) abgestreift und nur das Zweckmäßige und wirklich Wertvolle, Bleibende (Wesentliche) beibehalten.

Die Bildung der **Wortbegriffe** vollzieht sich in ähnlicher Weise. Durch die häufig wiederkehrende Lautwahrnehmung desselben Wortes und gleichzeitige Vorstellung des dadurch bezeichneten Gegenstandes, z. B. Hund, lernt das Kind, daß es große und kleine, schwarze, graue, braune usw. Hunde gibt. Mit anderen Worten, in ihm bildet sich der Begriff Hund, der alle diese verschiedenen Einzelwahrnehmungen zu einer höheren Einheit zusammenfaßt. Das Wort bildet somit die feste Ummauerung für die einheitliche Zusammenfassung der zusammengehörigen Teil-

vorstellungen des Begriffes. Die Begriffe sind aber zunächst nur rein psychische, logische kommen erst viel später zustande.[1])

Die Vorstellungszellen der Sprechbewegungssphäre (motorisches Gebiet) — stehen untereinander — mit den entsprechenden Empfindungszellen, mit den Sprechbewegungszellen — sowie mit den Sprachhörzellen (sensorisches Gebiet) in vielfacher leitender Verbindung. Das Sprechbewegungsgedächtnis besteht also, wie bereits bemerkt, physiologisch aus den Vorstellungszellen für die Sprechbewegungen und aus den sie verbindenden Faserleitungen, psychologisch aus den Vorstellungen der Sprechbewegungen und den gegenseitigen Beziehungen derselben. Die Faserleitungen sind die Bahnen, auf denen sich die mannigfachen Reize fortbewegen, welche sowohl von den Bewegungszellen ausgehen und von den ausgeführten Bewegungen Kunde geben, als auch zu den Bewegungszellen hinführen und Sprechbewegungen veranlassen. Dabei üben die Reize einen unverkennbaren Einfluß auf die Bewegungsorgane, Vorstellungszellen und die Faserleitungen aus. Die von den Bewegungsorganen durch Vermittlung der Empfindungszellen herkommenden Reize wirken zunächst auf die Erinnerungszellen, indem sie dieselben immer deutlicher und leistungsfähiger ausarbeiten. Ihre Wirksamkeit aber erstreckt sich auch auf die Leitungen. Diese werden, je öfter sie ein Reiz durchzieht, immer ausgeschliffener und ebenfalls leistungsfähiger. In gleicher Weise zeigen sich auch solche Reize wirksam, welche nach den Vorstellungszellen der Sprechbewegungen gelangen, um dort Bewegungen auszulösen. Die Zellen selbst werden dabei in ihrer Einrichtung und Gestaltung nicht geändert, ihre spezifische Fähigkeit jedoch wird gestärkt und erhalten, besonders aber ihr Matt- und Undeutlichwerden verhindert. (Gedächtnis.)

Prof. Dr. Verworn faßt das Gedächtnis auf als eine durch Übung hervorgerufene Massenentwicklung der entladungsfähigen Substanzen in den beteiligten Neuronen. Diese sind im Gehirn gleichmäßig angelegt; durch das wiederholte Aufnehmen derselben Sinneseindrücke werden bestimmte Neurone und Bahnen stärker entwickelt und bilden Assoziationskomplexe.

Je mehr das Sprechbewegungsgedächtnis in Anspruch genommen wird, desto leistungsfähiger wird es. Ein Gedächtnis, das die Vorstellungen deutlich aufzubewahren und leicht wiederzugeben vermag, bezeichnet man als ein gutes. Ebenso wird man

---

[1]) Interessant ist hierbei, was Dr. Stricker in seinen Studien über Sprachvorstellungen, Wien 1880, sagt: „Wenn aber im gewöhnlichen Laufe des Lebens solche Worte, wie Unsterblichkeit, Tugend, in mir auftauchen, so erkläre ich sie mir in der Regel nicht durch Worte, sondern durch Bilder. Bei Tugend denke ich z. B. an irgendeine weibliche Gestalt, bei Tapferkeit an einen bewaffneten Mann, kurz an Gestalten, über deren Ursprung ich nicht ganz klar bin. Denn irgend etwas muß sich an jedes Wort knüpfen, wenn es mir nicht als reine Wortvorstellung, als totes Wort, gleich einem Worte aus einer mir unbekannten Sprache erscheinen soll."

ein Sprechbewegungsgedächtnis, das schnell und sicher arbeitet, auch ein gutes nennen können. Die Sicherheit und Gewandtheit eines guten Sprechbewegungsgedächtnisses geht ins Erstaunliche. Wenn man sich ins Bewußtsein ruft, wie viele Zellen und Verbindungsfasern schon beim Aussprechen des kleinsten Wortes in schnelle und zweckmäßige Tätigkeit versetzt werden, so wird man dies ohne weiteres zugeben. Diese bewundernswerte Sicherheit und Schnelligkeit kann nur dadurch erzielt werden, daß sich die Sprechbewegungen vollständig mechanisch und automatisch vollziehen. Wir wissen, daß alle Bewegungen und somit auch die Sprechbewegungen ursprünglich Reflexbewegungen sind, sie kommen also bei Ausschaltung des Bewußtseins zustande. Erst wenn die Sprechbewegungsvorstellungszellen und deren vielseitige Verbindungen mit den Sprachhör- und den Sprechbewegungszellen in Verbindung treten, wird die Sprechbewegung eine bewußte. Doch sie bleibt es nicht lange im vollen Sinne des Wortes. Der Umwandlungsprozeß vollzieht sich etwa folgendermaßen. Denken wir z. B. an die Summe von Bewegungen, welche zum Aussprechen des Lautes w nötig sind. Die Hörvorstellung des w besitzt das Kind bereits aus der Periode der Lautäußerungen. Das Vorbild ist also vorhanden. Da fügt es der Zufall eines Tages, daß im Spiele der Sprechorgane ein dem w ähnlicher Laut zustande kommt. Doch die durch ihn erzeugte Hörempfindung stimmt nicht vollständig mit der vorbildlichen Hörvorstellung des Lautes w überein. Das Kind versucht nun mit Hilfe der Bewegungsvorstellungen durch Andersstellung der einzelnen Organe die Aussprache des w dem Vorbilde immer mehr anzunähern. Dadurch wird das Sprechen des Lautes ein bewußtes. Endlich gelingt ihm die Hervorbringung des w zur Zufriedenheit. Schon während des Probierens und Studierens hat das Kind auf die Ausführung der zutreffenden Bewegungen nicht mehr besonders achten dürfen. Die Bewegungen sind wie von selbst erfolgt und dann automatisch abgelaufen. Nur die eine, welche zuerst nicht zutraf, beansprucht noch einen gewissen Grad von Aufmerksamkeit und bleibt deshalb bewußt, verschwindet später aber auch. Durch fortgesetzte Übungen aber werden die zugehörigen Leitungsfasern immer leistungsfähiger und zuverlässiger, so daß auch die Aufmerksamkeit nunmehr immer geringer zu sein braucht und schließlich ganz wegfallen kann. Dann vollzieht sich die ganze Gruppe von Bewegungen, welche die Bildung des w verlangt, nach der einfachen Einwirkung der Hörvorstellung des w auf den betreffenden Teil der Bewegungsanlage rein automatisch. Es würde um unser Sprechen schlecht bestellt sein, wenn wir uns bei jedem Laut erst die große Zahl von Sprechbewegungsvorstellungen ins Bewußtsein rufen müßten, die zu seiner Erzeugung erforderlich sind.

Wie der psycho-physiologische Vorgang sich bei der Bildung einzelner Laute abspielt, so vollzieht er sich in ähnlicher Weise bei der Bildung von Lautverbindungen und Wörtern. Das Wort „wasch" soll z. B. zu sprechen sein. Das Kind kann mit der Aussprache des sch nicht recht fertig werden, während ihm die Verbindung wa schon geläufig ist und deshalb mechanisch gesprochen wird. Hinsichtlich des Lautes sch beginnt nun ein Probieren und Studieren, und nach dem Gelingen ein Üben, wie es bei dem Laute w geschildert wurde, bis endlich die Hervorbringung auch dieses Lautes geläufig wird und die Aussprache des Wortes auf die bloße Wortvorstellung hin erfolgt. Schließlich schreitet die Gewandtheit im Gebrauche der Sprechbewegungsanlage bis zur Vollkommenheit fort. Der Mensch braucht die Gedanken nur zu denken um sofort auch den Sprechorganismus zur lauten oder leisen Mitbetätigung in Gang setzen zu können.

Im Gegensatz zum guten Gedächtnis steht das schlechte. Zeigt das erste seine Vorzüge in der leichten und sicheren Wiedergabe der Sprechbewegungsvorstellungen, so äußert sich das zweite in dem Mangel, daß es die bezeichneten Vorstellungen nicht leicht und sicher in das Bewußtsein zu rufen vermag. Wenn ein Kind einen Laut oder eine Lautverbindung noch nicht richtig sprechen kann, sondern einen anderen Laut oder eine abweichende Lautverbindung bringt, so darf man noch nicht sagen, es habe ein schlechtes **Sprechbewegungsgedächtnis.** Diese Bezeichnung kann erst dann mit Recht gebraucht werden, wenn der Mensch zwar die richtigen Sprechbewegungen auszuführen imstande ist und damit auch die richtigen Sprechbewegungsvorstellungen in seinem Inneren besitzt, wenn aber trotzdem die Zellen dieser Vorstellungen nicht ansprechen und die mit ihnen in Verbindung stehenden Bewegungsfasern nicht anregen, sondern an ihrer Stelle andere Zellen und Fasern in Tätigkeit treten lassen, wodurch Falsches wiedergegeben wird oder eine entsprechende Leistung überhaupt nicht zustande kommt. In solchen Fällen werden zweckmäßige Übungsmaßnahmen am Platze sein.

Das eigentliche Sprechen setzt gewöhnlich mit dem Ende des dritten Lebensjahres ein — dann ist der kleine Sprachmeister im großen und ganzen fertig. Es liegt also eine ziemlich lange Zeit zwischen der Erwerbung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit. Das kommt daher, daß das Kind die Sprache erst in langer Übung Stück für Stück erwerben muß.

Der Sprechakt stellt demnach die Umsetzung einer Objektvorstellung (Begriff) in die zugehörigen Lautklänge (Wort) dar, d. h. es wird die dem Begriff zugehörige Wortvorstellung gefunden und im Sprechakt verwirklicht. Die Wortvorstellung ist ein zusammengesetztes psychisches Gebilde, das aus folgenden Komponenten besteht:

1. akustisches Erinnerungsbild,
2. motorisches Erinnerungsbild,
3. optisches Erinnerungsbild (Lautbilder), wenn man auch das Lesen einbezieht, und
4. kinästhetisches Erinnerungsbild.

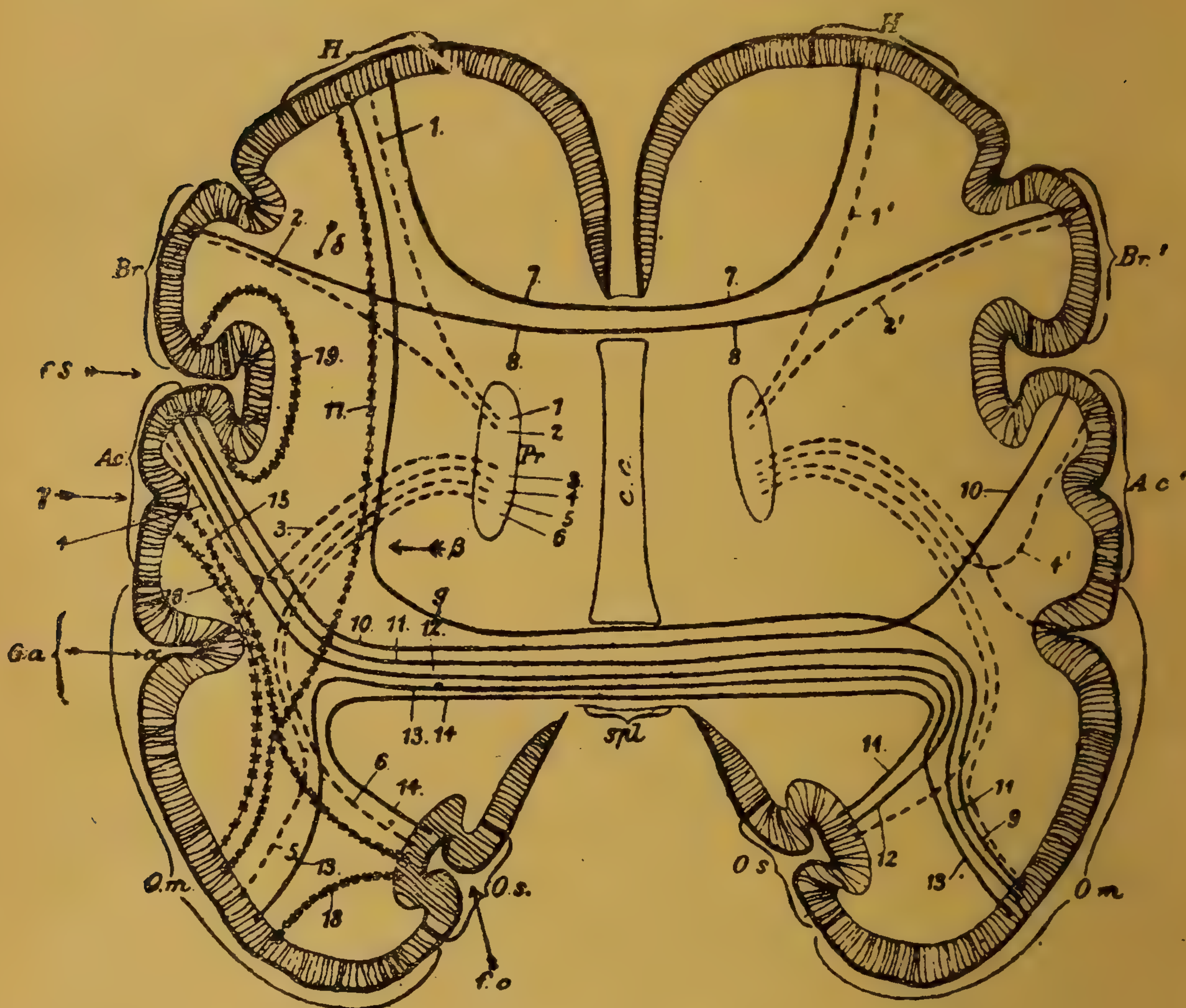


Abb. 6. Faserungsleitungen im Großhirn.

Schließlich mag noch ein Schema von Dr. Sachs (Gehirn und Sprache) folgen, welches die reichhaltige Faserung innerhalb des Großhirns, soweit sie für die psycho-physiologischen Vorgänge der Sprache in Betracht kommt, zur Darstellung bringt. In der Abbildung sind nur die für die Sprache wichtigen Faserzüge eingezeichnet. Die mit einem ' versehenen Zeichen gehören der rechten Hemisphäre an. Die Balkenbahnen sind ausgezogen (——), die Assoziationsbahnen durch Kreuzchen (XX) bezeichnet, die Projektionsbahnen gestrichelt (----). Die Pfeile (⟶) bezeichnen Stellen, deren Schädigungen besonders auffällige Erscheinigungen hervorrufen. H. Handzentrum; Br. Sprechmuskelzentrum (links motorisches Sprechzentrum); Ac. akustisches Zentrum (links sensorisches Sprechzentrum; G. a. Eckwindung; O. m. optisch-motorisches Zentrum (Feld der gesehenen Formen), O. s. optisch-sensorisches Zentrum (Lichtfeld). f. S. Sylvische Spalte; f. c. Vogelspornfurche. c. c. Balken; spl. Balkenwulst. Pr. aus dem Großhirn heraus- bzw. hineinziehende Projektionsfasern. 1. bis 6. Projektionsbahnen: 1. zur Hand, 2. zu den Sprechmuskeln, 3. zu den Augenmuskeln, 4. von den Ohren, 5. von den Augenmuskeln usw.,

6. von den Augen. 7. bis 14. Balkenbahnen: 7. Verbindung beider Handzentren, 8. beider Sprechmuskelzentren, 10. beider akustischer Zentren, 13. beider optisch-motorischer Zentren, 14. beider Lichtzentren, 9. vom rechten optisch-motorischen zum Zentrum für die rechte Hand, 11. vom rechten optisch-motorischen zum Sprachzentrum, 12. vom rechten Lichtzentrum zum Sprachzentrum. 15. bis 19. Assoziationsbahnen (nur links gezeichnet): 15. vom Lichtzentrum zum Sprachzentrum, 16. vom optisch-motorischen Zentrum zum Sprachzentrum, 17. vom optisch-motorischen zum Zentrum für die rechte Hand, 18. vom Lichtzentrum zum optisch-motorischen Zentrum, 19. vom Sprachzentrum zum Sprechzentrum. α. Entstehung der reinen Buchstabenblindheit (Alexie), β. Entstehung der reinen Schreibunfähigkeit (Agraphie) γ. Entstehung der sensorischen Aphasie mit Worttaubheit, δ. Entstehung der subkortikalen motorischen Aphasie. Die Hirnhöhle ist nicht eingezeichnet; sie wäre unterhalb der Balkenfasern und oberhalb der um vieles tiefer liegenden Projektionsfasern zu suchen und würde vorn etwa in der Gegend der Ziffer 8, hinten in der Gegend, wo links die Ziffern 14, 13, 6, 14 zusammenstehen, geschnitten sein.

Die kindlichen Sprachanfänge von logischen und denkpsychologischen Gesichtspunkten aus betrachtet.

Das Denken ist nicht an Worte und Sprache gebunden. Das beweisen u. a. die ungebildeten Taubstummen, denen ja Worte und Sprache gänzlich fehlen, die aber doch Denktätigkeiten, oft recht weitgehende, aufweisen. Neben dem Denken im gewöhnlichen Sinne gibt es ein *intuitives* Denken, das der Worte nicht bedarf. Dieses beginnt vor der Ausbildung der Sprache und reicht hinauf bis auf die höchsten Stufen geistiger Entwicklung. Der Grundprozeß aller logischen Tätigkeit ist der *intentionale Akt*, in welchem das Hinübergreifen des Denkens aus der Sphäre des rein subjektiven Erlebens in die Welt des Transsubjektiven erfolgt. Diese Hinüberleitung geschieht durch die unterscheidende und vergleichende Tätigkeit der Aufmerksamkeit. Unterscheiden und Vergleichen sind elementare logische Vorgänge, die dem Objektivierungsakt vorausgehen.

Die Leistungen der unterscheidenden und vergleichenden Aufmerksamkeit, die einzelne Empfindungen und Empfindungsgruppen aus dem diffusen Gesamtzustand herauslöst, sind schon im ersten Lebensmonat des Kindes zu beobachten. Die Reizunterschiede innerhalb eines Sinnesgebietes oder zwischen verschiedenen Sinnesgebieten sind für den kindlichen Geist erst in dem Augenblicke vorhanden, in dem sie von der Aufmerksamkeit erfaßt werden. Die geistigen Leistungen, die hier vorliegen, sind als *logische Grundprozesse* aufzufassen.

Die ausgesonderten Empfindungs- bzw. Vorstellungsdaten (Ergebnisse), die also die Grundlage des ganzen Aktes bilden, bezeichnet man als *repräsentierenden* Inhalt. Das Kind vollzieht beim sinnvollen Sprechen intentionale Akte, d. h. es bezieht sich mit seinen Worten auf intentionale Gegenstände, die in ihrer Bedeutung über bloße Sinnesdaten oder reproduktive Daten hinausreichen. Sie fallen aber mit dem im Bewußtsein wirklich Erlebten nicht zusammen, sondern sie sind durch dieses nur gemeint. Die intentionalen Akte unterscheiden sich nach der Beschaffenheit ihrer Komponenten (repräsentierender Inhalt, Materie, Qualität) und nach der Art der Gegenstände, auf die sie sich beziehen.

Das Kind bezieht sich zur Zeit der Sprachanfänge mit seinen ersten sinnvollen Worten auf *intentionale Gegenstände*, die Dingen entsprechen, die vor ihm stehen. Dabei ist zunächst nur ein Akt nötig, der dem Wort eine Bedeutung verleiht, d. h. ein Akt, der bewirkt, daß das Wort nicht mehr bloß Lautkomplex ist, sondern ein Ausdruck wird, der die Bezugnahme auf einen intentionalen Gegenstand kundgibt. Mit diesem Akt

ist ein weiterer verbunden, der den intentionalen Gegenstand, den das Wort meint, veranschaulicht. Dieser Akt baut sich auf Empfindungsdaten auf, die dem Kinde durch die Sinnesorgane vermittelt werden. Beide Akte schließen sich naturgemäß zu einer Akteinheit zusammen.

Später benennt das Kind mit Worten auch Dinge, die ihm nur als Erinnerung gegenwärtig sind. In der ersten Zeit der Sprachanfänge treten derartige Akte, deren repräsentierende Inhalte also nur aus reproduktiven Daten gebildet sind, nur spärlich auf, weil das Erinnerungsvermögen sich nur in geringem Umfange wirksam erweisen kann.

Signitive Intentionen, d. h. Intentionen, die der Veranschaulichung durch Sinnesdaten oder durch reproduktive Daten entbehren, vollzieht das Kind zur Zeit der Sprachanfänge noch nicht. Wenn es sich mit seinen Worten auf intentionale Gegenstände bezieht, sind immer noch Akte nötig, die den gemeinten Gegenstand vorstellen oder veranschaulichen. Reine sprachlich-signitive Intentionen sind Ergebnisse langer Übung und Gewohnheit im Sprechen und treten erst viel später auf.

Durch die objektivierende Tätigkeit wird dem repräsentierenden Inhalt, der als solcher noch eine rein subjektive psychische Erscheinung darstellt, die Beziehung auf einen transsubjektiven Gegenstand allmählich verliehen. Diese Objektivierung kann nicht erfolgen, wenn nicht zugleich der repräsentierende Inhalt — Sinnesdaten, reproduktive Daten — in bestimmter Art und Weise aufgefaßt und interpretiert wird. So wird z. B. eine Gruppe bestimmter Sinnesdaten als „Puppe in der Vorderansicht" aufgefaßt. Diese bestimmte Auffassung bzw. Deutung der Sinnesdaten ermöglicht erst die intentionale Beziehung auf den Gegenstand „Puppe", d. h. es wird nun jener Gegenstand mit dem weichen Haarschopf, den beweglichen Augen, der knarrenden Stimme usw. gedacht bzw. gemeint. Auffassung und Objektivierung der Sinnesdaten bzw. der reproduktiven Daten gehören untrennbar zusammen. Dieser Erlebniszusammenhang von Auffassung und Objektivierung wird als „Materie" des intentionalen Aktes bezeichnet.

Das Kind wird also die Sinnesdaten nicht objektivieren können, wenn es sie nicht zugleich in bestimmter Weise aufzufassen vermag. Die Auffassung bzw. Deutung der Sinnesdaten geschieht überwiegend mit Hilfe reproduktiver psychischer Gebilde. Diese reproduktiven Gebilde werden zunächst vom primären Gedächtnis geliefert; obgleich sie naturgemäß nur primitiver Natur sind, so genügen sie doch, um eine ganz einfache Auffassung der Sinnesdaten zu bewirken.

Die Qualität der ersten intentionalen Akte ist volitional-affektiver Art; späterhin vermag das Kind sich auch in konstatierender Weise auf Gegenstände zu beziehen. Es meint aber die Gegenstände zunächst in wünschender, begehrender bzw. abwehrender Art.

Die intentionalen Gegenstände, auf die sich das Kind zur Zeit der Sprachanfänge und auch schon vorher bezieht, müssen ganz primitiv gedacht werden.

Die ersten sinnvollen Worte des Kindes geben nur Beziehungen auf individuelle Gegenstände kund; sie sind Individualbenennungen und haben den Wert von Eigennamen.

Wenn das Kind später Verständnis dafür bekommt, daß eine Sache in vielen Exemplaren vorhanden sein kann, d. h. wenn das Verständnis für die Vielheit geweckt und erwacht ist, dann vermag es sich auch auf spezifische Gegenstände zu beziehen. (Viertes bis fünftes Lebensjahr.)

Etwas früher wird das Kind fähig, sich auf ideale Gegenstände zu beziehen; es vermag Unterschied und Gleichheit der Dinge festzustellen und leichte und einfache Kausalzusammenhänge aufzufinden. (Zweites bis drittes Lebensjahr.)

Zusammenfassend ist zu bemerken, daß psychische Akte im Geistes-

leben des Kindes frühzeitig wirksam sind, daß sie dem sinnvollen Sprechen vorausgehen und es später erfüllen, daß das Wort durch intentionale Akte zum Träger der Bedeutung wird, und daß das Kind durch diese Akte die Beziehung auf die Gegenstände gewinnt. Diese Akte ermöglichen es ihm, an dem geistigen Leben seiner Umgebung teilzunehmen, und in Verbindung mit der Sprache tragen sie dazu bei, sein geistiges Leben zu bereichern.

Mit jenem Akte, der die erste transsubjektive Beziehung schafft, erwacht das Menschenkind zu geistigem Dasein. Je reicher sich dann das aktive seelische Leben entfaltet, um so größer und vollkommener wird der Geist, der mit dieser ersten Tat geboren wurde.

(Nach Reumuth, Die logische Beschaffenheit der kindlichen Sprachanfänge. Leipzig 1919.)

Stufen in der Sprachentwicklung des Kindes. Die meisten Autoren, welche über die Entwicklung der kindlichen Sprache geschrieben haben, unterscheiden nach dem Beispiele Kußmauls[1]) drei Stufen in der Sprachentwicklung des Kindes, die Stufe der Urlaute (Schreie), die Stufe der Lautbildung (Lallen) und die Stufe der Wortbildung (artikuliertes, verständiges Sprechen).

Dr. Oltuszewski kennzeichnet in seiner Arbeit: Die geistige und sprachliche Entwicklung des Kindes, Berlin 1897, folgende drei Entwicklungsperioden

1. Die ursprüngliche Sprache, d. h. einzelne Laute und die stumme Sprache.(?) 2. Die Entwicklungsperiode der Sprachgedächtniszentren, wobei sich zuerst das Gehörgedächtnis entwickelt und dann das motorische. (Auffassen, wiederholen.) 3. Die Periode der Verbindung der Begriffe mit Wörtern. (Selbständige Sprache.)

Dr. Liebmann schließt sich in seinen Vorlesungen über Sprachstörungen, Berlin 1898—1908, namentlich in betreff der Sprachentwicklung des Kindes eng an die Ausführungen Kußmauls an und unterscheidet drei Entwicklungsstufen in der Sprachbildung des Kindes: a) das Stadium der Urlaute, b) das Stadium der eigentlichen Sprachlaute und c) das Stadium der Verbindung des Wortes mit einer Vorstellung.

Dr. Gutzmann stellt in seiner Abhandlung: Die Sprachlaute des Kindes und der Naturvölker, drei Perioden in der Sprachentwicklung des Kindes fest, die er folgendermaßen bezeichnet:

1. Die erste Periode bildet der Schrei. Im Anfang ist der Schrei nur Unlustäußerung, später wird er auch zur Lustäußerung.

2. Die Lustäußerungen werden überwiegend, das Kind ergötzt sich an der Hervorbringung von Lauten, die zum Teil den bleibenden Lauten der Muttersprache ähneln, zum Teil aber später wieder verschwinden. Es ist natürlich, daß diese Sprachlaute im ersten und zweiten Artikulationssystem liegen: Lippen- und Zungenspitze, also in denjenigen Teilen, die durch das Saugen bereits für die Artikulation vorbereitet wurden. Daher sind z. B. Vater- und Muttername fast in allen Sprachen ähnlich, sehr oft gleich.

3. Die Sprachlaute der Umgebung werden nachgeahmt, zuerst die leichteren, dann die schwereren, später Wörter. Die Laute des dritten Artikulationssystems treten erst spät auf, bei manchen Naturvölkern fehlen sie. Statt der Reiblaute werden vom Kinde anfangs Verschlußlaute gesetzt, das Gleiche findet sich bei Naturvölkern. Das Kinde neigt zu Redupli-

[1]) Kußmaul, Die Störungen der Sprache. Versuch einer Pathologie der Sprache. Leipzig 1885.

kationen, ebenfalls die Sprache der Naturvölker. Einige Laute in diesem Sprachentwicklungsstadium unserer Kinder, die nicht in die Volkssprache zivilisierter Nationen übergegangen sind, finden sich in der Sprache der Naturvölker, z. B. Schnalzlaute, sie sind demnach rudimentäre Erscheinungen usw.

Lindner unterscheidet in seinem Buche: Aus dem Naturgarten der Kindersprache, Leipzig 1898, drei Stufen in der sprachlichen Entwicklung des Kindes: Die physiologische, die logische und die philologische Stufe. Die erste Stufe ist die Periode der bloßen Lauterzeugung oder Schallnachahmung, während welcher die Mitteilung innerer Zustände noch nicht in Frage kommt, die zweite die des beginnenden Sprachverständnisses, in welcher von dem Kinde der Zweck der Sprache zwar erkannt oder doch geahnt wird, aber noch nicht die Fähigkeit der Mitteilung innerer Zustände mit Hilfe der Sprachlaute erworben ist und die dritte die des eigentlichen Sprechenlernens, d. h. das Kind erlernt den Gebrauch der Sprachlaute zu sinnvollen Verbindungen zum Zwecke der Mitteilung innerer Zustände.

Ament lehnt sich in seinem Werke über die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde, Leipzig 1899, direkt an die Gutzmannschen Sprachentwicklungsstufen an und bezeichnet als erste Stufe das Schreien, als zweite das Lallen und als dritte die Wortbildung.

Von anderen Gesichtspunkten aus behandeln folgende Verfasser die Frage nach den Stufen in der Sprachentwicklung des Kindes: Sigismund, Schultze, Preyer, Rzesnitzek, Sully, Tracy, Franke und Compayré.

Eine der ältesten Schriften, welche die Kinderpsychologie behandelt, ist Sigismunds Schrift: Kind und Welt, die bereits im Jahre 1865 zu Braunschweig erschien. Besondere Stufen in der Sprachentwicklung des Kindes unterscheidet Sigismund nicht; er spricht aber von „fünf ersten Perioden des Kindesalters“ und gibt dem Kinde in jeder Periode einen eigenartigen Namen: 1. Lächling, 2. Sehling, 3. Greifling, 4. Läufling und 5. Sprechling.

Schultze unterscheidet in seiner kleinen Schrift: Die Sprache des Kindes, Leipzig 1880, keine Stufen in der Sprachentwicklung. Sehr gut und zutreffend aber sind bei ihm die Ausführungen über die Physiologie des Sprechens. Bekannt ist das von ihm für die Reihenfolge der Laute in der Kindersprache aufgestellte Gesetz von der geringsten physiologischen Anstrengung in der Lautbildung, das nun durch die neuesten Forschungen hinfällig geworden ist. Ein anderes Gesetz von Schultze, das Lautverschiebungs-, Lautverstümmlungs- oder auch Lautverwandlungsgesetz genannt, verdient noch heute volle Beachtung.

Preyer, der Neubegründer der Kinderpsychologie in Deutschland, hat in seinem berühmten Werke: Die Seele des Kindes, Leipzig 1881, der Entwicklung des Verstandes und der Sprache des Kindes ein recht umfangreiches Kapitel gewidmet. Besondere Stufen in der Sprachentwicklung des Kindes unterscheidet er nicht, skizziert aber an einer Stelle folgende Stadien: 1. Expressive Sprachanfänge (Gesamtheit der unartikulierten Laute), 2. impressive Vorgänge (Verbindung des Ohres mit dem Sprechzentrum, Lautnachahmung und Wortnachahmung) und 3. zentrale Vorgänge (verständiges Sprechen).

Rzesnitzek unterscheidet in seiner Schrift: Zur Frage der psychischen Entwicklung der Kindersprache, Breslau 1899, keine besonderen Sprachentwicklungsstufen. Seine Arbeit besteht in der Hauptsache aus einer geschickt ausgewählten Zusammenstellung von Schriftsätzen in- und ausländischer Autoren, die über Kindersprache geschrieben haben.

Sully widmet in seinem Buche: Untersuchungen über die Kindheit, Leipzig 1897, in dem Kapitel: Der kleine Sprachmeister, der Sprachentwicklung des Kindes viele Seiten. Er schildert einige charakteristische Züge der kindlichen Sprachversuche nach folgender selbstgewählter Disposition: 1. Vorsprachliches Lallen, 2. Übergang zur artikulierten Sprache, 3. Anfänge der Sprachnachahmung, 4. Umgestaltung unserer Worte, 5. logische Seite der Kindersprache und 6. Satzbildung.

Tracy skizziert in seinem Buche: Psychologie der Kindheit, Leipzig 1899, im Gegensatze zu den bisherigen Autoren vier Stufen in der Sprachentwicklung des Kindes. Er sucht die Stadien, welche das Kind in seiner Sprachentwicklung absolvieren muß, in Einklang mit den kindlichen Bewegungen zu bringen und unterscheidet deshalb Stadien impulsiver, reflexiver, instinktiver und vorgestellter Lautäußerungen.

Franke unterscheidet in seiner Arbeit: Sprachentwicklung der Kinder und der Menschheit, Langensalza 1899, vier Hauptstufen und eine ganze Menge von Unterstufen. Die erste Hauptstufe umfaßt die Zeit der Willenlosigkeit (drei Unterstufen), die zweite die Zeit der Ähnlichkeit mit der Tiersprache (vier Unterstufen), die dritte die Zeit, in welcher menschlicher Verstand sich zeigt ohne Gebrauch der Muttersprache (vier Unterstufen), und die vierte die Zeit der Aneignung der Muttersprache (fünf Lautstufen, zwei Unterstufen).

Compayré unterscheidet in seinem Buche: Die Entwicklung der Kindesseele, Altenburg 1900, vier Stufen oder Perioden in der Sprachentwicklung des Kindes, die eine gewisse Ähnlichkeit und Übereinstimmung mit den Stufen, welche Tracy aufgestellt hat, erkennen lassen.

Schädel unterscheidet in seiner Schrift: Das Sprechenlernen unserer Kinder, Leipzig 1905, nach altem Muster drei Stufen: 1. Auffassung und Hervorbringung artikulierter Laute und Lautverbindungen; 2. Verknüpfung von Wörtern mit Wahrnehmungen, Benennung; 3. Wortverknüpfungen, welche mit Vorstellungsverknüpfungen parallel laufen, Satzbildung.

C. und W. Stern kennen in ihrer Schrift: Die Kindersprache, Leipzig 1907, Vorstadien und vier Epochen, die sie nicht durchweg benennen, aber zeitlich ziemlich genau umgrenzen.

Maas weist in seinem Buche: Die Sprache des Kindes und ihre Störungen, Würzburg 1909, folgende Stufen nach: 1. das Schreistadium, 2. das Lallstadium, 3. Anfänge der Selbstnachahmung, 4. Fremdnachahmung, 5. Worterfindungen des Kindes, 6. Periode des reinen Wortverständnisses, 7. aktives Sprechen, 8. Erwerb von Wortformen, 9. die Entwicklung des Satzes und der Satzgefüge.

Villiger schließt sich in seiner Schrift: Sprachentwicklung und Sprachstörung beim Kinde, Leipzig 1911, an Stern und Meumann an und unterscheidet ein Stadium des Schreiens und Lallens, ein Nachahmungsstadium, eine emotionell-volitionale (gefühls- und willensmäßige) Sprachstufe und eine assoziativ-reproduktive Stufe oder Stufe der logischen Begriffsbildung.

Fröschels hat ein Lehrbuch der Sprachheilkunde, Leipzig 1913, und eine Schrift über Kindersprache und Aphasie, Berlin 1918, geschrieben. Im Lehrbuch bezieht er sich vorwiegend auf Meumann und gibt wichtige Aufschlüsse über die Lokalisationsfragen der Sprachvorgänge. In dem anderen Buche bringt er die kindliche Sprachentwicklung in Parallele mit der Aphasie und sucht nachzuweisen, daß einige Formen der Aphasie eine gewisse Ähnlichkeit mit einzelnen Stufen der kindlichen Sprachentwicklung aufweisen.

Bühler referiert in seinem Werk: Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena 1918, nach Stern und Meumann ohne besondere Sprachstufen aufzustellen. Er beleuchtet einzelne Probleme der kindlichen Sprache ziemlich eingehend und schafft dadurch Klarheit über manche Fragen dieses Gebiets.

Ament behandelt in seiner neuesten Schrift: Sprachgeschichte des Kindes in natürlichen Sprachstufen dargestellt, Bamberg 1921, sämtliche Erscheinungen der kindlichen Sprache mit eingehenden Erklärungen. Er unterscheidet folgende Stufen: Vorstufe. Ausdruck. — 1. Hauptstufe. Sprachausdruck und Sprachverständnis. Vom Schreien bis zum Lallen; von der Geburt bis durchschnittlich gegen Ende des ersten Jahres. 1. Stufe. Wilde (zum Teil ungegliederte, unartikulierte) Laute. 1. Unterstufe. Die ersten wenigen, vorwiegend zum Ausdruck von Unlust dienenden Laute; von der Geburt an. 2. Unterstufe. Auftreten weiterer Laute, die auch dem Ausdruck der Lust dienen; etwa von der fünften Woche an. 2. Stufe. Edle (gegliederte, artikulierte) Laute. 1. Unterstufe. Lallen; um die Wende des zweiten zum dritten Monats. 2. Unterstufe. Die erste (bedeutungslose) Nachahmung von Sprachlauten der Umgebung; etwa von der achten bis zehnten Woche an; Sprachverständnis. — 2. Hauptstufe. Sprachnachahmung und Erlernung der Muttersprache. Vom ersten nachgeahmten Wort bis zur Rede in Haupt- und Nebensätzen. Bis zum vierten bis sechsten Jahr. 1. Stufe. Wort. 1. Unterstufe. Ursprüngliche Wortbildung. 2. Unterstufe. Wortbildung durch Nachahmung von Worten der Muttersprache; Wortbedeutung. 2. Stufe. Satz. 1. Unterstufe. Satzwort. 2. Unterstufe. Sätze ohne Beugung. 3. Unterstufe. Sätze mit Beugung. 3. Stufe. Rede in Haupt- und Nebensätzen; vom dritten bis zum sechsten Jahr. — 3. Hauptstufe. Sprachvervollkommnung und Erlernung fremder Sprachen. Bis zur Schulentlassung bzw. bis an die Schwelle des Greisenalters. — 4. Hauptstufe. Sprachverfall.

Die vorstehenden Darlegungen lassen deutlich erkennen, daß in der Sprachentwicklung des Kindes sich zwei Hauptperioden gegenüberstehen:

1. Die Periode der unbewußten, passiven Lautäußerung (Lautäußerungen ohne Mitwirkung des Bewußtseins) und

2. Die Periode der bewußten, aktiven Lautäußerung (Lautäußerungen mit Betätigung des Bewußtseins).

Zur ersten Hauptperiode gehören als Unterstufen die Zeit der impulsiven (automatischen), reflexiven und instinktiven Lautäußerungen und zur zweiten die Zeit der Bildung einzelner Wörter durch Nachahmung und Spontaneität und dann die Zeit der Satzbildung und der Satzgefüge.

Diese Stufenanordnung dürfte den Gang der Sprachbildung des Kindes zur Genüge skizzieren, ohne die Grenzen zu eng oder zu weit zu ziehen. Es ließe sich auch auf Grund dieser Stufenfolge ein klares und deutliches Bild von der Sprachentwicklung des Kindes entwerfen. Für Beobachtungen zum Zwecke von Aufzeichnungen wird diese Einteilung sicherere Richtlinien bieten als die bisher von anderen Autoren geschaffenen Anordnungen.

Der Fortschritt in der Sprachentwicklung des Kindes

läßt sich keineswegs durch eine gerade, ununterbrochen fortlaufende Linie darstellen, er kann nur aus einer gebrochenen bestehen, die bisweilen in der Richtung umkehrt, bevor sie weiter geht. Selbst in dem Alter, in welchem das Kind bereits deutlich artikuliert, bemerkt man wieder unartikulierte Laute. Es existiert auch mitunter die Unfähigkeit, gewisse Worte zu verstehen und zu wiederholen, obwohl das Kind oft schon schwierigere nachgeahmt und gedeutet hat. Bei den Sprechversuchen des Kindes scheint sich manchmal alles zu verwickeln und zu verwirren, bis dann ein günstiger Zeitpunkt eintritt, der alles wieder in die richtigen Bahnen leitet.

Dieselben Phasen macht auch das geistesschwache Kind in seiner Sprachentwicklung durch. „Aber anstatt daß diese Phasen schnell aufeinander folgen, geschieht ihr Fortschritt sehr langsam; meist bleibt sogar die Entwicklung auf einem Punkte stehen, der einer der Etappen beim normalen Kinde entspricht."

Literatur über die Sprache des Kindes.

Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1899. — Ders., Fortschritte der Kinderseelenkunde. Leipzig 1906. Gibt eine ausführliche Literatur des gesamten Gebiets. — Ders., Sprachgeschichte des Kindes in natürlichen Sprachstufen dargestellt. Bamberg 1921. — Bäumer und Droescher, Von der Kindesseele. Leipzig 1908. Das Buch bringt Proben aus den Werken der hervorragendsten Autoren dieses Gebiets. — Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena 1918, Fischer. — Compayré, Die Entwicklung der Kindesseele. Altenburg 1900. — Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Leipzig 1894. — Fröschels, Kindersprache und Aphasie. Berlin 1918. — Lindner, Aus dem Naturgarten der Kindersprache. Die ersten vier Lebensjahre. Leipzig 1998. — Maas, Die Sprache des Kindes und ihre Störungen. Würzburg 1909. — Meumann, Die Entstehung der ersten Wortdeutungen beim Kinde. Leipzig 1902. — Oltuschewsky, Die Entwicklung der Sprache beim Kinde und das Verhältnis derselben zu seiner Intelligenz. Berlin 1896. — Preyer, Die Seele des Kindes. 8. Aufl. Leipzig 1912. — Reumuth, Die logische Beschaffenheit der kindlichen Sprachanfänge. Leipzig 1919, Dürrsche Buchhandlung. — Rzesmitzek, Zur Frage der psychischen Entwicklung der Kindersprache. Breslau 1899. — Schädel, Das Sprechenlernen unserer Kinder. Leipzig 1905. — Scharr, Die Pflege der Muttersprache in Haus und Schule. Magdeburg 1907. — Sikorsky, Die Seele des Kindes nebst kurzem Grundriß der weiteren psychischen Evolution. Leipzig 1902. — Stern, Die Kindersprache. Leipzig 1907. — Villiger, Sprachentwicklung und Sprachstörung beim Kinde. Leipzig 1911.

Literatur zur Lehre über Bau und Verrichtungen des Nervensystems.

Edinger, Einführung in die Lehre vom Bau und von den Verrichtungen des Nervensystems. 2. Aufl. Leipzig 1912. — Flechsig, Gehirn und Seele. Leipzig 1896. — Ders., Die Lokalisation der geistigen Vorgänge insbes. der Sinnesempfindungen des Menschen. Leipzig 1896. — Holländer, Die Lokalisation der psychischen Tätigkeiten im Gehirn. Berlin 1900, Hirschwald. — Landois, Lehrbuch der Physiologie, Bd. 2 S. 666 bis 748: Physiologie des zentralen Nervensystems. Berlin 1919, Urban & Schwarzenberg. — Lewandowsky, Die Funktionen des zentralen Nervensystems. 1 Tafel, 8 Abb. Jena 1907, Fischer. — Ober-

steiner, Anleitung beim Studium des Baues der nervösen Zentralorgane im gesunden und kranken Zustande. 5. Aufl. Leipzig und Wien 1912. — Pfeifer, Das menschliche Gehirn. Leipzig 1911. — Sachs, Gehirn und Sprache. Wiesbaden 1905. — Villiger, Gehirn und Rückenmark. 4. Aufl. Leipzig 1917. — Vogt, Entwicklung des Zentralnervensystems. Prinzipien des Hirnbaues. Anatomie des kindlichen Hirns. Handb. d. Erf. u. Fürs. d. jug. Schw. H. 1. Jena 1911, Fischer. — Wernicke, Der aphasische Symptomenkomplex. Breslau 1874. — Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. Bd. 1. 3. Aufl. Leipzig 1910. — Ziehen, Über die allgemeinen Beziehungen zwischen Gehirn und Seelenleben. 2. Aufl. Leipzig 1902, Barth.

3. Allgemeine Sprechfehler und Sprachmängel.

Zu den allgemeinen Sprechfehlern gehören: Lallen, Lispeln, Näseln und Stammeln, zu den Sprachmängeln: Gaxen, Poltern, Entwicklungsstottern, eigentliches Stottern und Agrammatismus.[1])

Die ersten Lautäußerungen des Kindes sind Lallaute. Beim Lallen (Alalie) verfließen die Laute ineinander und sind undeutlich und unbestimmt. Den Konsonanten fehlt das ihnen sonst anhaftende eigentümliche Lautgeräusch und den Vokalen die bestimmte Tonfärbung. Im Lallstadium kann man auch Laute vernehmen, die nicht unserer Sprache angehören und deshalb schwer zu bestimmen sind. Der Betrunkene lallt während seines Rauschzustandes und der Fieberkranke in seinen Delirien. Idiotische Kinder bleiben in ihrer Sprachentwicklung nicht selten auf der Stufe des Lallens stehen oder verharren auf derselben weit über die übliche Zeit hinaus. Aber auch manche normale Kinder pflegen bisweilen noch in vorgerücktem Alter zu lallen. In solchen Fällen ist das Lallen meist eine Folge übler Angewöhnung oder grober Nachlässigkeit und muß dann energisch bekämpft werden.

Zu seiner Abstellung sind ständige Verbesserung und viel Geduld notwendig. Wer im Abwehren, Belehren, Verbessern und Vormachen nicht ermüdet und immer wieder nachsichtig eingreift, der wird schließlich das Übel beheben und eine klare und deutliche Aussprache erzielen. Das gute sprachliche Vorbild wird immer das wirksamste Mittel zur Erreichung einer deutlichen Sprache bleiben.

Zur Förderung der mechanischen Sprechfertigkeit besitzen wir eine ganze Menge von Übungen, deren Zweck vorwiegend darin besteht, die Sprechmuskulatur anzuregen, zu üben und zu stärken. Zu diesen Übungsmaßnahmen gehören:

[1]) Lispeln und Näseln werden von manchen Autoren nicht als spezielle Sprechfehler, sondern als besondere Formen des Stammelns angesehen; aus didaktischen Gründen aber empfiehlt es sich, sie als selbständige Sprechfehler zu betrachten.

Schnalzen mit der Zunge, Anblasen von Windrädchen oder Kinderblasinstrumenten, Weg- und Umblasen von leichten Gegenständen, Ausblasen des Lichtes, Hauchen, Zischen, Brummen usw. Auch können einzelne Bewegungen des Kopfes, der Arme und des Rumpfes in den Dienst dieser Übungen gestellt werden. Alle diese Betätigungen fördern die Geschicklichkeit einzelner Körperorgane und die motorischen Fähigkeiten überhaupt und erhöhen somit auch die Bewegungs- und Ausdrucksfähigkeit der Sprechwerkzeuge. Im allgemeinen aber muß man sich vor mechanischen Eingriffen in die Sprechmuskulatur hüten, weil sonst leicht in der Unwissenheit Verletzungen einzelner Organe herbeigeführt werden können.



Abb. 7.

Das **Lispeln** (Sigmatismus simplex) besteht in einer falschen Bildung der Zischlaute: ſ, s, ß, sch, z; es wird aber auch bei den Lauten: f, ch, l und j gelispelt. Der Sprechfehler des Lispelns tritt sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen auf; er macht sich sehr unangenehm bemerkbar und verunziert und verundeutlicht das Sprechen mitunter bis zur völligen Unverständlichkeit. Seine Ursache hat dieser Fehler gewöhnlich in einer falschen Bewegung oder Stellung der Zunge bei der Bildung der vorhin bezeichneten Laute. Hervorgerufen und begünstigt wird das Lispeln durch fehlerhafte Zahnbildung, durch fehlende Zähne oder durch Mißbildungen der inneren Sprechwerkzeuge. Hilft zur Beseitigung des Lispelns deutliches Vorsprechen nicht, dann muß man versuchen, die Zunge mit einem Spatel (s. Abb. 7) **zurecht zu** rücken, bis der betreffende Laut in der gewünschten Deutlichkeit erklingt. Vorsicht in der Handhabung erscheint dringend geboten. Es empfiehlt sich auch, die mangelhaften Laute vor einem Spiegel üben zu lassen; unnatürliche Verzerrungen des Gesichts, der Lippen usw. sind aber zu vermeiden.

Beim **Näseln** (Rhinolalia) wird zuviel durch die Nase gesprochen. Es entweicht dabei ein Teil der ausströmenden Luft anstatt durch den Mund durch die Nase, wodurch namentlich die Vokale eine stark nasale Färbung annehmen. Die Sprache erhält beim Näseln nicht nur einen trüben, näselnden Charakter, sondern wird auch oft in hohem Grade verschwommen und unverständlich. Beim Näseln unterscheidet man ein offenes und ein geschlossenes. Bei der Bildung der Mundlaute ist ein Abschluß zwischen der Mundhöhle und der Nasenhöhle notwendig. Wenn dieser Abschluß nicht zu erreichen ist, dann wird durch die Nase gesprochen, und es entsteht eine alle Mundlaute umfassende Stö-

rung, welche man mit dem Namen offenes Näseln (Rhinolalia aperta) bezeichnet. — Bei tönenden Lauten macht sich ein Mitschwingen der Luft in der Nasenhöhle bemerkbar. Entsteht durch den abschließenden Gaumen eine Behinderung der Nasenresonanz, so ergibt sich daraus eine fehlerhafte Aussprache der Nasallaute (m, n, ng). Diese Störung nennt man geschlossenes Näseln (Rhinolalia clausa). Wenn dem Näseln keine Mißbildungen der Sprechwerkzeuge zugrundeliegen, so läßt es sich ziemlich leicht beseitigen. Man achte nur auf eine gehörige Öffnung des Mundes bei der Bildung der Vokale und auf ein mäßiges Niederdrücken des Zungenrückens, wenn nötig mit Hilfe des vorhin bezeichneten Spatels. Das Zuhalten der Nase, welches sonst noch zur Beseitigung des Näselns empfohlen wird, darf im Interesse einer ungestörten und unbehinderten Atmung nicht vorgenommen werden.

Der am häufigsten in der Kindersprache auftretende Sprechfehler ist das Stammeln. Stammler nennt man diejenigen Personen, welche einzelne Laute nicht richtig oder auch garnicht auszusprechen vermögen, oder durch ähnliche zu ersetzen suchen. Die Erfahrung lehrt, daß alle Kinder bis zu einer gewissen Altersgrenze stammeln. Aus der Lallperiode kommen sie in die Periode des Stammelns und dann erst in die des richtigen Sprechens. Bleibt aber das Stammeln bis zu dem Zeitpunkte bestehen, in welchem die Kinder durchschnittlich schon alle Laute richtig bilden müßten, dann ist der Sprechfehler des Stammelns vorhanden. Man spricht von einem partiellen und einem universellen Stammeln, je nachdem nur wenige Laute oder mehrere bzw. sämtliche undeutlich oder falsch gebildet werden. Den höchsten Grad des Stammelns bezeichnet man mit Hottentotismus, bei welchem nur noch die Explosivlaute der zweiten Artikulationszone (t, d) und einige Vokale gebildet werden.

Die einzelnen Erscheinungen des Stammelns werden mit bestimmten Namen bezeichnet. Das fehlerhafte Aussprechen des r nennt man Rhotazismus und die Ersetzung des r durch andere Laute (l, w, ch, g) Pararhotazismus. Die fehlerhafte Bildung des l wird als Lambdazismus bezeichnet und die Vertauschung des l mit anderen Lauten (d, t, s, j, n, ng) als Paralambdazismus. Das fehlerhafte Aussprechen des g und k und ihre Vertauschungen mit d und t führen die Benennung Gammazismus und Paragammazismus (Kapazismus bei k). Fehlerhafte Bildung des s und sein Vertauschen mit anderen Lauten werden mit Sigmatismus bzw. Parasigmatismus bezeichnet. Des weiteren unterscheidet man hierbei folgende Formen:

Sigmatismus addentalis, Sig. interdentalis, Sig. stridans, Sig. lateralis, Sig. nasalis, und eine Kombination zwischen Sig. interdentalis und Sig. lateralis. Sig. addent. ensteht dadurch, daß die Zungenspitze zu stark an die Zähne gedrückt wird, wodurch dann diejenige Falschbildung entsteht, welche man Anstoßen nennt. Sig. interdent. kommt zustande, wenn sich die Zungenspitze zwischen die beiden Reihen der Vorderzähne schiebt. Sig. stridans beruht auf einer übertriebenen Rillenbildung der Zunge, wodurch der Laut ein reibendes Beigeräusch erhält. Sig. lat. entsteht dadurch, daß sich der Zungenkörper zu sehr hebt und

der Luftstrom deshalb den Mund nicht in der Mitte, sondern seitlich verläßt — rechtsseitig: Sig. lateralis dexter, linksseitig: Sig. lateralis sinister. Sig. nasalis entsteht dadurch, daß infolge des zu tief herabhängenden Gaumensegels der Luftstrom mehr oder weniger durch die Nase geleitet wird. Bei der Kombination zwischen Sig. interdentalis und lateralis schiebt sich die Zungenspitze zwischen die Zähne und ein Zungenrand hebt sich mehr als der andere, so daß der Luftstrom über diese erhöhte Zungenpartie streichen muß. Für den Behandelnden ist es erforderlich, daß er diese verschiedenen Formen des Sigmatismus kennt, sonst kann er die Behandlung nicht zweckmäßig ausüben.

Die Aussprechfehler und Aussprechverwechslungen des Stammelns weisen eine gewisse Gesetzmäßigkeit auf, die sich nicht auf Einzelfälle, sondern auf das Gesamtbild des Stammelns bezieht.

Bei den Vokalen kommen im allgemeinen weniger Verwechslungen vor, am meisten wird i mit e und o mit u verwechselt. Moritz = Mole, klopfe = lopi, Onkel = Unke, Schutzmann = Lotma usw. Die Doppellaute werden in der Regel durch die entsprechenden einfachen Vokale wiedergegeben, so ei durch a und au gewöhnlich durch a oder o. Seife = Safe, laufe = lafe oder lofe usw.

Bei den Konsonanten sind nach den Angaben und Aufzeichnungen von Dr. Treitel, Berlin, folgende Aussprechfehler und Aussprechverwechslungen hervorzuheben:

1. Die Alliteration, d. h. das Gleichlauten zweier zusammenstehender Konsonanten, wobei der vorangehende Laut mit dem nachfolgenden meist gleichlautend gesprochen wird, z. B. Engel = Ennel, Kiste = Kitte usw.

2. Die Assimilation, d. h. das Gleichlauten zweier entfernt stehender Konsonanten, z. B. Flasche = Schlasche, Schule = Lule usw.

3. Die Heteropie der Laute, d. h. zwei Laute eines Wortes vertauschen ihre Stelle, z. B. Schiff = Fisch, die Kraniche des Ibykus = die Ibiche des Kranykus usw.

4. Das Fortlassen eines Konsonanten. Stehen in einem Wort zu Anfang oder am Ende zwei Konsonanten, so wird gewöhnlich der weniger betonte fortgelassen, z. B. Fliege = Liege, aber auch Fiege, Knabe = Nabe, Großmama = Goßmama, Fuchs = Fuch usw.

5. Das Ersetzen eines Lautes durch einen verwandten Laut, d. h. einen Verschlußlaut wird durch einen anderen Verschlußlaut (Karl = Tarl), desgleichen ein Reibungslaut durch einen anderen Reibungslaut (ich = isch, hart = hacht) ersetzt.

Das Fortlassen eines Konsonanten und das Ersetzen eines Lautes durch einen verwandten Laut gelten für das Stammeln als besonders charakteristische Merkmale.

Psychologische Faktoren, welche die lautliche Verstümmelung herbeiführen können, sind nach C. und W. Stern (Die Kindersprache, Leipzig 1907) folgende:
1. Sensorische = unzulängliche Hörfähigkeit, zuweilen auch unzulängliche oder fehlende Sehfähigkeit für das Absehen der Mundbewegungen bei Sprechenden.
2. Apperzeptive = unzulängliche Aufmerksamkeit beim Auffassen des gehörten Wortes.
3. Reproduktive = falsches Erinnerungsbild beim Sprechen eines früher gehörten Wortes.
4. Motorische = technische Unvollkommenheit im Hervorbringen eines Wortes.

Fehlerarten unterscheiden sie folgende:
1. Elision. Auslassung einzelner Laute oder Silben. (Schwarz = schatz, Butterbrot = Bubo.)
2. Lautwandel. Ersatz eines bestimmten Lautes durch einen anderen auf Grund einer zwischen ihnen bestehenden Wahlverwandtschaft. (Kaffee = Taffe.)
3. Generelle Assimilation. Anähnelung beliebiger Laute an einen besonders bevorzugten Laut. (Vater = Hata, Junge = Hunge, Mädel = Hädel.)
4. Spezielle Assimilation. Anähnelung eines Lautes an einen in der Nähe befindlichen Laut. (Zucker = Kucker.)
5. Metathesis. Platzwechsel zweier Wortelemente, sei es einzelner Laute, Lautkomplexe oder ganzer Silben. (Nelke = Lenke, Violine = Viloine.)
6. Kontamination. Zusammenschmelzen zweier Worte zu einem einzigen Worte. (Lies den Brief = lief, schreib rasch = schrasch.)

Zur weiteren Beleuchtung dieses Sprechfehlers möchte ich hier einen Schwank aus Dähnhardts Buch: Schwänke aus aller Welt, Verlag von Teubner, Leipzig, wiedergeben, in welchem das Stammeln und sein unangenehmer Erfolg recht drastisch geschildert werden.

„Eine Mutter hatte drei Töchter, die waren wunderschön von Angesicht, aber sie hatten alle drei den häßlichen Fehler, daß sie kein Wort richtig aussprechen konnten. Und deshalb kriegten sie auch keinen Mann; denn jeder, der um sie anhalten wollte, erschrak vor der kauderwelschen Sprache."

„Zuletzt meldete sich ein steinreicher Freiersmann und ließ sagen, daß er wohl Lust habe, eine der Töchter zur Frau zu nehmen. Er wolle bald hinkommen und sehen, welche ihm am besten gefiele. Da sagte die Mutter zu den Dreien: „Nun gebt wohl acht! Wenn der Freier da ist, so müßt ihr ganz still sein und euch um nichts kümmern als um euer Spinnrad und ja kein Wörtlein reden." — „Ja, das wollen wir tun," versicherten sie, „darauf kannst du dich verlassen."

„Als nun der Freier kam und seinen Besuch machte, saßen die drei Töchter und spannen und schwiegen still. Die Mutter aber ergriff das Wort, hieß ihn freundlich willkommen und fing an, ihm die Tugenden jeder einzelnen zu preisen. Plötzlich lief eine Spinne über den Fußboden und gerade auf die älteste zu. „Hu," rief die, „da itt ne Pinne!" Die zweite aber legte den Finger auf den Mund und sage ärgerlich: „Ei doch tille!" Die dritte klatschte in die Hände und rief: „Bin tille fiegen, werd 'ne Manne kiegen!" Da wußte der Freier genug; schnell griff er nach dem Hute, verschwand und ließ sich nicht wieder blicken."

Gewöhnlich wird das Stammeln durch einen Mangel an Aufmerksamkeit verursacht, indem die Kinder bei der Bildung der Laute

zu flüchtig über sie hinweggehen und auf die Sprechfunktionen zu wenig achten — funktionelles Stammeln. Ein solcher Mangel kann sowohl bei geistig minderwertigen als auch bei sehr geweckten Kindern vorliegen. Bei geistesschwachen Kindern kommt es infolge des niedergehaltenen Seelenlebens nur zu einer geringen Betätigung der Aufmerksamkeit. Dieser Umstand bewirkt, daß die Auffassung und Bildung der Laute sowie die gesamte Sprachentwicklung nicht unwesentlich beeinträchtigt werden. Geistig rege Kinder dagegen zeigen sich gewöhnlich so unbeständig, daß sie beim Sprechen auf die Lautbildung nicht die gehörige Aufmerksamkeit richten. Wenn es den Eltern gelingt, die Aufmerksamkeit genügend zu fesseln, so sprechen die Kinder die fehlerhaften Wörter und Laute in der Regel gut aus, doch nur in solchen Fällen, wenn das Stammeln erst kurze Zeit bestand. Wo aber dieser Sprechfehler schon tiefere Wurzeln geschlagen hatte, muß eine besondere Behandlung eintreten, wenn ein anhaltender Erfolg erzielt werden soll.

Die Ursache des Stammelns kann ferner in einer fehlerhaften Bildung der Sprechwerkzeuge liegen. In diesem Falle haben wir es mit organischem Stammeln zu tun. Derartige organische Mängel sind die Hasenscharte, der Wolfsrachen, Zahndefekte, Mißbildungen der Zunge oder des Gaumens, Wucherungen in der hinteren Mundhöhle oder im Nasenrachenraum usw. **In solchen Fällen wird es sich empfehlen, einen Spezialarzt zu befragen, der in der Lage sein dürfte, diese Regelwidrigkeiten zweckmäßig zu beheben. Schwerhörige Kinder stammeln gleichfalls häufig;** sie hören schlecht und vermögen daher die Laute nicht richtig aufzufassen und darum auch nicht richtig wiederzugeben. Bei diesen Kindern führt lautes und deutliches Sprechen, namentlich bei folgerichtiger Durchführung dieser Sprechweise, gewöhnlich zum richtigen Sprechen.

Eine bestimmte Behandlungsweise läßt sich für die Heilung des Stammelns nicht vorschreiben; die Heilmethode muß vielmehr in jedem einzelnen Fall individuell einsetzen. Hilft gutes und deutliches Vorsprechen nicht, so sind besondere Laut- und Sprechübungen mit den Kindern zu betreiben, die am zweckmäßigsten von einem sprachheilkundigen Lehrer oder Arzt geleitet werden. Lautübungen von seiten der Eltern erscheinen nicht ersprießlich; meist werden die Eltern ungeduldig und suchen durch Schläge nachzuhelfen, oder sie verfallen in den Fehler, so korrekt vorzusprechen, daß selbst gut sprechende Kinder des betreffenden Alters nicht in der gewünschten Art und Weise nachzusprechen vermögen. Manche Kinder werden dann dabei noch von einer Art Sprechscheu erfaßt, die äußerst schädigend auf ihre fernere Sprachentwicklung einwirkt. Bei richtiger Behandlung können stammelnde Kinder meist in einer verhältnismäßig kurzen Zeit mit

einer normalen Sprechweise ausgestattet werden. Wenn sie dann noch ab und zu, namentlich in der Unterhaltung, einige Laute mangelhaft aussprechen, so genügt gewöhnlich ein kurzer Hinweis zur Abstellung des Fehlers. Der Gebrauch eines Drahtes in der Form der nebenstehenden Abbildung wird zum Zurechtrücken der Zunge bei vorsichtiger Handhabung in manchen Fällen die erwünschte Lautbildung erzielen, namentlich bei fehlerhaften Zischlauten.



Abb. 8.

Nunmehr kommen wir zu der Betrachtung der Sprachmängel. Das Gaxen (Bradyphrasie, abgehacktes Sprechen, Skandieren) findet sich meist bei solchen Kindern, die leicht verlegen werden, wenn sie sprechen sollen. Um beim Reden Zeit für die Ordnung ihrer Gedanken zu finden, schieben sie irgendeinen beliebigen Laut — gewöhnlich ein äh oder hm — zwischen die Wörter des Satzes ein und führen dann mit Hilfe dieses Verlegenheitslautes ihr von kurzen Pausen unterbrochenes Sprechen glücklich zu Ende. Die Wiedergabe des Satzes: „Der liebe Gott beschütze dich, und mich hab lieb dabei", gestaltet sich bei ihnen, schriftlich dargestellt, etwa folgendermaßen: „Der — äh — liebe Gott — äh — beschütze dich — äh — und mich — äh — hab lieb — äh — dabei." Diese Art des Sprechens erinnert lebhaft an den Gebrauch von Verlegenheitswörtern oder Verlegenheitsredewendungen, die manche Redner anwenden, um glücklich über einzelne Stellen, die ihnen nicht recht geläufig sind, in der Rede hinwegzukommen. Bei Kindern ist diese üble Angewohnheit nicht schwer zu beheben; man muß sie nur auf den Fehler entsprechend hinweisen und zur Beobachtung einer fließenden Ausdrucksweise des öfteren anhalten. Auch darf man, wenn ein Kind nach Worten ringt, ruhig einhelfen. Allerdings wird es manchmal notwendig sein, die Kinder systematisch zu beeinflussen, damit sie ihre Scheu und Verlegenheit in Gegenwart fremder Personen beim Sprechen und sonstigem Verhalten ablegen lernen. Wenn es gelingt, diesen Übelstand zu beseitigen, dann tritt in der Regel eine allgemeine Sprachbesserung ein.

Das Gegenstück zum Gaxen bildet das Poltern oder das Überstürzen in der Rede (Tachyphrasie). Lebhafte und aufgeweckte Kinder überhasten sich beim Sprechen und lassen Silben bzw. Wörter, ja bisweilen sogar Satzteile und Gedanken fort und deuten ihre Erlebnisse, Erfahrungen oder Wahrnehmungen nur durch Stichwörter an. Ihr Gedankenflug eilt in manchen Fällen

so rasch vorwärts, daß die schwachen Sprechwerkzeuge die zugehörigen Ausdrucksbewegungen des Redeablaufs nicht auszuführen vermögen. So erzählte ein Kind: „Atten — Beene — Titten — Bach — Eine — Puff — Anna.“ Das soll heißen: „Wir waren heute im Garten, haben Birnen und Kirschen gegessen, dann in den Bach Steine geworfen und sind hierauf der Anna begegnet.“ Durch Gewöhnung an allgemeine Ruhe, an Ordnung und Seßhaftigkeit sind solche Fehler meist ohne erhebliche Mühe zu beseitigen. Gute Dienste in diesen Fällen leisten geeignete Beschäftigungen, entsprechende Betrachtungen von Bildern, einfache Turnübungen und Beobachtung eines ruhigen und gemäßigten Sprechzeitmaßes.

Der kindliche Geist schafft in der Periode der Sprachentwicklung Sprache mit aller Macht, allein die Sprechwerkzeuge sind dann häufig noch so schwach und ungelenk, daß sie die Sprechleistungen nur unvollkommen auszuführen vermögen. Unter dem Druck dieses Mißverhältnisses zeigt sich nicht selten ein Zögern und Stocken in der Sprache, bevor das Kind die Artikulationsschwierigkeiten zu überwinden und die Wörter richtig hervorzubringen vermag. Anfangs kommt bei diesen Stockungen nur ein Wiederholen der Silben vor, später jedoch zeigt sich ein auffälliges Anstoßen beim Ansetzen des ersten Lautes, und es kann dann leicht der Fall eintreten, daß sich richtiges Stottern ausbildet. Vorübergehende Anfänge von Stottern (Entwicklungsstottern) zeigen die meisten Kinder, doch gewöhnlich verliert sich diese Sprachhemmung mit der weiteren sprachlichen Entwicklung. Es ist aber immerhin ratsam, mit Nachdruck darauf zu achten, daß das Kind erst nach einer gewissen Überlegungszeit spricht, damit es Zeit zur Ordnung der Gedanken und zur lückenlosen Ausführung der Sprechbewegungen gewinnt. Wo es angebracht erscheint, kann man auch die folgende Regel den Kindern zur Beachtung ans Herz legen: „Erst besinnen, dann tief atmen, leise und gedehnt beginnen!“

Nun mögen noch einige Bemerkungen über diejenigen Veränderungen erwähnt werden, die manche Kinder im Satzsprechen in Beziehung auf Sprach- und Satzrichtigkeit vornehmen. Man bezeichnet derartige Sprachverstöße als Agrammatismus. Der Agrammatiker läßt im Satze alle diejenigen Wörter aus, denen er keinen Sinn unterzulegen vermag, oder er verstößt gegen die richtige Anordnung der logischen Wortfolge im Satze. Kann ein Kind z. B. keine Lageverhältnisse oder Raumbeziehungen unterscheiden, so läßt es die Wörter, die die Lage oder Stellung eines Gegenstandes zu einem anderen angeben, einfach fort. Es spricht nicht: „Das Buch liegt auf dem Tich“, sondern: „Buch — Tisch.“ Auch wenn man ihm den Satz mehrmals richtig und recht eindringlich vorspricht, kann es ihn im Zusammenhange nicht vollständig wiedergeben. Spricht man dagegen jedes Wort einzeln vor, so sagt

es jedes Wort richtig nach. Dem Laien erscheint ein solches Kind wie behext oder wie vernagelt.

Liebmann unterscheidet in seinen Vorlesungen über Sprachstörungen drei Grade des Agrammatismus. 1. Die Kinder können Sätze weder spontan bilden noch vorgesprochene nachsprechen. 2. Es sind zwar rudimentäre Satzbildungen vorhanden, bei denen aber die Wortbiegungen fehlen. Die Kinder können Sätze mitunter nachsprechen, sehr häufig jedoch gelingt ihnen auch dieses nicht. Ein Kind sagte: Taube is Baum nauf = die Taube sitzt auf dem Baume. Kinder dieser Gruppe haben ein besser gebildetes Sprachverständnis als die der ersten. 3. Es wird satzmäßig ziemlich richtig gesprochen, jedoch häufig mit falschen Wortbiegungen; z. B. ich habe gedanken = ich habe gedankt, die Mutter sitzte sich = die Mutter saß. — Die Behandlung muß zunächst den Zweck verfolgen, die festgestellten Mängel durch entsprechende Übungen, vor allen Dingen durch geeignete Demonstrationen, zu beheben. Sodann werden unter Benutzung der vorhandenen grammatischen Formen fortschreitend weitere entwickelt und befestigt. Zweckmäßiges Vorsagen von grammatischen und syntaktischen allmählich sich steigernden Formbildungen schärfen den Sprachsinn der Kinder. Gleichzeitig werden sie angehalten, das Gehörte genau nachzusprechen und später wiederzugeben. Die Zuhilfenahme von Gebärden erweist sich zweckdienlich.

Verschiedene Kinder verstoßen auch bisweilen, wie bereits vorhin erwähnt, gegen eine richtige Wortfolge im Satze und sind mitunter trotz der größten Mühe nicht zum richtigen Sprechen zu bringen. So sagte ein Kind zu mir: „Alle Jahre wieder das Christuskind kommt auf die Erde nieder, wo wir sind Menschen", und ziemlich lange hielt es an, ehe das Verschen in der richtigen Wortfolge von ihm hergesagt werden konnte. Überhaupt bietet die kindliche Sprache vielfach derartige Erscheinungen, die uns oft über die Maßen in Erstaunen und Verlegenheit setzen können.

Was die sprachliche Erziehung der Kinder am meisten fördert, ist nicht Lehre und Befehl, sondern Vorbild und Beispiel. Das mögen sich alle diejenigen gesagt sein lassen, die es mit der Erziehung und der Sprachbildung der Kleinen zu tun haben.

Stottern.

Das Stottern ist eine äußerst unangenehme Sprachstörung. Es besteht in einer zeitweise krampfartig auftretenden Unterbrechung des freien Ablaufs der Sprache. Die Stockung erfolgt hauptsächlich bei den Stoßlauten: p, t, k, b, d, g und bei den Lippenlauten: m, f, w. Sie tritt aber auch bei anderen Lauten und selbst bei Vokalen auf. Der Stotterer ist gewöhnlich imstande alles auszusprechen, er vermag aber sehr häufig nicht ohne störende und gewaltsame Unterbrechungen seine Rede auszuführen.

Das Stottern gilt nach der Ansicht der meisten Sprachheilkundigen als eine Koordinationsneurose. Beim normalen Sprechen treten drei Muskelgruppen in harmonisch koordinierter Weise in Tätigkeit; es sind dies die Atmungs- die Tonerzeugungs- und die Lautbildungsmuskeln. Erfährt die harmonisch koordinierte Tätigkeit dieser drei Muskelgruppen irgendwie eine

Störung, so wird ein ruhiger und glatter Ablauf der Sprache in Frage gestellt — es entsteht eine Sprachstörung. Gewöhnlich kommt die Koordinationsstörung dadurch zustande, daß im Gebiete der genannten drei Muskelgruppen krampfartige Zusammenziehungen auftreten. In den meisten Fällen werden alle drei Muskelgruppen von den krampfartigen Zusammenziehungen betroffen, seltener treten diese vereinzelt bei nur je einer Muskelgruppe auf. Die krampfartigen Zusammenziehungen haben entweder tonischen oder klonischen Charakter. Halten sie bei dem ersten Laute lange an, so daß dieser nur nach einiger Zeit mit größtem Kraftaufwand gesprochen werden kann, so besteht tonisches Stottern. Wird dagegen der erste Laut mehrere Male rasch nacheinander wiederholt, bis dann das Wort herauskommt, so ist klonisches Stottern vorhanden. Um die krampfartigen Zusammenziehungen beim Sprechen zu bekämpfen, macht der Stotterer allerlei unzweckmäßige, bisweilen fratzenhafte und lächerliche Bewegungen mit den verschiedensten Körperteilen, gleichsam um durch vermehrte allgemeine Kraftentfaltung die sich ihm entgegenstellenden Hindernisse zu beheben Diese eigenartigen Bewegungen, welche je nach der Schwere des Sprachleidens mehr oder weniger heftig auftreten, nennt man Mitbewegungen. Sonst zeichnet sich der Stotterer noch durch eine gewisse Ängstlichkeit, leichte Erregbarkeit, öftere Unruhe, merkliche Schlaffheit und auffallende Willens- und Energielosigkeit aus.

Das Leiden beginnt in der Regel zu einer Zeit, in welcher an die sprachliche Entwicklung des Kindes große Anforderungen gestellt werden, gewöhnlich in der Zeit vom dritten bis zum sechsten Lebensjahre. Manche Kinder erwerben das Stottern durch Umgang mit stotternden Kindern oder durch Nachahmung des Stotterns. In Familien, in welchen ein Glied stottert, stottern nicht selten mehrere Mitglieder, eins hat das Übel von dem anderen erworben. Als anderweitige Ursachen, die das Stottern veranlassen und begünstigen können, sind folgende zu nennen: Bildungsfehler der Sprechorgane, krankhafte Zustände des Gehirns und Rückenmarkes, akute Krankheiten (Diphtherie, Scharlach, Masern, Blattern, Gehirnentzündung), gesundheitsschädigende mechanische Einwirkungen auf edle Teile des Körpers (Stöße und Schläge auf den Kopf, sonstige Kopfverletzungen, Rückgraterschütterungen, Rückgratverletzungen) schlechte Ernährungsverhältnisse und seelische Aufregungen und Erschütterungen (Schreck, Angst).

Der Stotterer ist in der Tat bedauernswert. Bei gesundem Geiste, bei gewöhnlich normalen Sprechwerkzeugen und bei der Fähigkeit, alle Laute der Sprache richtig bilden und unter Umständen auch richtig und glatt sprechen zu können, besitzt er meistens nicht einen Augenblick die Herrschaft über seine Sprache. Eine Mitteilung, die er vorher noch fließend gesprochen hat, vermag er

im nächsten Augenblick gar nicht oder nicht mehr ohne Anstoß zu wiederholen. Es genügt oft eine Geringfügigkeit, um ihn vollständig aus der Fassung zu bringen, d. h. ihn sprechunfähig zu machen. Namentlich überrascht ihn diese Fassungslosigkeit beim Erscheinen fremder Personen oder bei Veränderung der Lage.

Das Stottern ist in den meisten Fällen von den nachteiligsten Folgen für den Sprachleidenden begleitet. Infolge unvernünftiger Verspottungen und verunglückter Sprechversuche verliert er immer mehr und mehr das Gefühl der Sicherheit in seinem gesamten Auftreten und schließlich sogar das Selbstvertrauen. In der Schule bleibt er gewöhnlich zurück und wird nicht selten falsch beurteilt. Seine Beteiligung am Unterrichte ist in der Regel äußerst gering, so daß er großen Schaden an seiner Ausbildung erleidet. Zunächst empfindet er diesen Mangel nur in geringem Grade; aber später gelangt er doch, in der Regel allmählich, zu der Einsicht, daß er nur einen minderwertigen Schüler bedeutet. Gerade dieses Bewußtsein wird für das Leiden von verhängnisvollster Wirkung, es macht den Schüler vollständig mutlos und raubt ihm den letzten Funken von Selbstvertrauen. Nach seiner Entlassung aus der Schule ist er wegen seines Sprachleidens von manchen Berufsarten vollständig ausgeschlossen, namentlich in der heutigen Zeit, in welcher von jedem Menschen eine gewisse Redegewandtheit verlangt wird. Für den Stotternden erscheint somit die Wahl des Berufes beschränkt, und damit wird auch sein soziales Fortkommen erschwert. Auch ist er vom Heeresdienste in der Regel ausgeschlossen. Es bemächtigt sich seiner gar oft eine große seelische Verzagtheit und Niedergeschlagenheit, die ihn tief unglücklich macht, so daß er nicht selten am Leben verzweifeln möchte.

In neuerer Zeit ist man über das Wesen des Stotterns zu der Ansicht gekommen, daß es nicht eine abgeschlossene Krankheitserscheinung darstellt, sondern eine Stufenfolge von Störungen vereinigt, die auch verschiedene Stadien erkennen läßt. Interessant hierzu sind die Ausführungen von Dr. Fröschels, Wien, in seinem Lehrbuche der Sprachheilkunde. Für uns kommt hauptsächlich das „Entwicklungsstottern" in Betracht, das nach des Verfassers Ausführungen das Stottern ist, welches ohne erkennbare akute Schädigungen im Kindesalter während der Sprachentwicklung auftritt. Bei diesem Stottern unterscheidet er drei Kategorien, die in der Regel drei verschiedenen Altersklassen entsprechen. Das erste Stadium ist die reine Wiederholung von Lauten oder Silben, ohne daß der Zuschauer im entferntesten den Eindruck eines Krampfes hat. Mitbewegungen fehlen auch, und die Atmung zeigt keine besonderen Unregelmäßigkeiten. Altersklasse drei bis sieben Jahre. Das zweite Stadium zeichnet sich durch alle möglichen übermäßigen Bewegungen im Sprechapparat aus, ohne daß der Zuhörer den Eindruck gewinnt, daß die Sprech-

schwierigkeit so groß ist, als die Bewegungen unnatürlich erscheinen. Krampf und Mitbewegungen außer an den Sprechorganen fehlen ebenfalls. Man hat den Eindruck der reinen Willkür. Altersklasse sieben bis zehn Jahre. Das dritte Stadium zeigt sich als Krampfstadium. Es wird gepreßt und gedrückt, der „tonische" Krampf kommt hinzu, auch Mitbewegungen verschiedener Körperteile treten deutlich auf. Altersklasse über elf Jahre.

Wir finden also beim Entwicklungsstottern ein allmähliches Auftreten der für das ausgebildete Übel charakteristischen Erscheinungen. Aus den anfänglichen Silbenwiederholungen entwickeln sich Pressen, Krämpfe und Mitbewegungen. Der Verfasser ist zu dieser Auffassung gekommen, weil er sich nicht an das entwickelte Übel hielt, sondern den Werdegang der Sprachstörung verfolgte. Aus diesem Grunde sind seine Ausführungen recht wertvoll, denn die bisherige Forschung hat dieser Seite des Sprachübels noch zu wenig Rechnung getragen. Hoffentlich wird nun auch für die Behandlungsmethode des Stotterns etwas Brauchbares abfallen.

Über die Heilbarkeit des Stotterns sind die Meinungen sehr geteilt. Einige Lehrer behaupten, daß Stottern an und für sich unheilbar sei, andere dagegen sagen, daß jedes Stottern beseitigt werden könne. Wo liegt hier die Wahrheit? — „Je kürzer das Übel besteht, desto größer erscheint die Aussicht auf absolute Heilung." „Aber auch selbst in den Fällen, in welchen Stottern schon eine längere Zeit bestanden hat, kann eine Heilung noch erzielt werden, wenn der Stotterer zielbewußt an seiner Sprachvervollkommnung nach Anweisung des Sprachlehrers arbeitet." „Ist eine erfolglose Behandlung vorangegangen, durch welche das Vertrauen des Sprachleidenden gewöhnlich stark erschüttert wurde, so soll die Beseitigung der Sprachstörung nur schwer durchgeführt werden können." „Energielose und geistig minderwertige Stotterer verlieren das Übel trotz zweckmäßiger Behandlung in der Regel niemals."

Für die Behandlung bestehen unzählige Methoden; jeder Sprachlehrer will mit seiner Methode die besten Erfolge erzielt haben. Die Tagespresse wimmelt förmlich von Anzeigen, in welchen Sprachlehrer jedes Stottern mit Erfolg und unter Garantie usw. zu heilen versprechen. — Nach der jetzt über die Behandlung des Stotterns herrschenden Ansicht soll die Methode nur eine geringfügige Rolle spielen, es kommt vielmehr in erster Linie darauf an, den Stotterer dahin zu bringen, daß er sich der gegebenen Anhalts- und Stützpunkte beim Sprechen möglichst nachhaltig und andauernd bedienen lernt, so daß ihm das richtige Sprechen zur ausschließlichen Sprechweise wird. Auf welchem Wege dies zu erreichen ist, erscheint schließlich belanglos.

Die Behandlung Stotternder und deren folgerichtige Durchführung setzen vor allem ein unendliches Maß von Geduld und

Nachsicht von seiten des Sprachlehrers voraus. Die Stotterer fallen immer wieder in ihren alten Fehler zurück, und doch darf der Lehrer nie aus der Ruhe herauskommen, wenn er nicht das Vertrauen des Sprachleidenden zu sich selbst und zu seiner Methode untergraben will.

Die wichtigsten Behandlungsmethoden des Stotterns sind folgende:

1. Die didaktische Methode. Vertreter: Gutzmann, Berlin, Bérquand, Wien, usw.

Diese Methode sucht durch systematische Übungen der normalen, zum guten Sprechen notwendigen Muskelbewegungen die richtige Koordination bewußt einzuüben. Sie beginnt mit Atemübungen, um eine möglichst ausgiebige Atmungsweise zu erzielen, und geht dann zur Übung der Stimmuskulatur über, erst Hauch und dann anschließend Vokal. Ist dies erreicht, dann werden zweilautige Silben gesprochen, und zwar mit langgezogenem Vokal. An dritter Stelle treten Artikulationsübungen auf, wobei die für das Sprechen nötigen Bewegungen bewußt physiologisch eingeübt werden. Später folgen Rede- und Leseübungen. Gymnastische Übungen spielen ebenfalls eine große Rolle und finden ständige Pflege.

2. Die psychische Methode. Vertreter: Liebmann, Berlin, Denhardt, Eisenach, usw.

Diese Methode verwirft alle Übungen der Atmung, der Stimme und Artikulation und will hauptsächlich die hemmenden psychischen Momente — Angst vor dem Sprechen und vor schwierigen Lauten — und nebenbei auch die willkürlich übertriebenen Anstrengungen in der Konsonantenbildung mit einem Schlage beseitigen. Ohne irgendwelche Übungen wird sofort mit dem Sprechen von Sätzen mit gedehnten Vokalen und ohne Rhythmus begonnen. Diese Sprechweise wird dann allmählich auf das normale Maß zurückgeführt und großer Wert darauf gelegt, den Stotterer seelisch zu beeinflussen, damit er sein Selbstvertrauen wiedergewinne und sprachlich erstarke.

3. Die Behandlung nach gesangsmethodischen Gesichtspunkten. Vertreter: Elders, Krefeld.

Diese Methode geht davon aus, daß dem Stotterer das Tönendmachen gewisser Laute schwer fällt. Dem Sänger gelingt dies dadurch, daß er den Hals aufmacht, oder anders ausgedrückt, den offenen Klang bildet. Sobald der Stotterer mit offenem Klang zu sprechen gelernt hat, vermag er geläufig und ohne Anstoß zu sprechen. Durch die Anwendung des offenen Klanges wird außerdem eine Steigerung der Atmung erzielt, deren Wirkung auf das Gemüt des Stotterers einer beruhigenden Autosuggestion gleichkommen soll.

4. Die Behandlung nach der Methode der Selbstsuggestion. Vertreter: Schernius, Berlin, Lenz, Berlin, usw.

Dieses Verfahren stützt sich auf die Idee, daß der Gedanke der Anfang einer Tat ist. Der Stotterer muß sich deshalb die Gedanken: Ich habe keine Furcht, ich kann geläufig sprechen, ich freue mich auf eine Gelegenheit zum Sprechen usw. so lange selbst suggerieren, bis der entscheidende Erfolg eingetreten ist. Durch diese autosuggestiven Eingebungen soll zu erreichen sein, daß Stotterer sich allmählich von der Sprechfurcht und dadurch auch von ihrem Sprachleiden zu befreien vermögen.

5. Die hypnotische Behandlungsmethode. Vertreter: Laubi, Zürich, Lehrer Engel, Bonn, usw.

Der Stotterer wird in hynotischen Schlaf versetzt und dann beeinflußt, normal zu sprechen. In der Hypnose werden auch Atem-, Stimm- und Artikulationsübungen betrieben. Heilerfolge sind durch diese Behandlungsmethode wohl erzielt worden, doch waren sie meist nicht von langer Dauer.

6. Die Behandlung nach der Psychoanalyse. Vertreter: Frank, Zürich.

Der Stotterer wird in hypnotischen Halbschlaf versetzt und veranlaßt, in diesem Zustande Szenen aus seinem Leben von frühester Kindheit an mit besonderer Hervorhebung etwaiger Angstzustände zu schildern. Dieses Aussprechen bzw. Schildern soll von größter Wichtigkeit sein, indem es die psychische Entstehungsquelle des Leidens aufdeckt und damit Anhaltspunkte für die später einzusetzende psychische Behandlung in der Richtung bietet, dem Sprachleidenden über die Angstzustände hinwegzuhelfen und das verlorengegangene Zutrauen zu sich selbst wiederzugeben.

Die didaktische Methode in der Behandlung Stotternder oder die Gutzmannsche Methode ist die heute bei weitem gebräuchlichste und hat auch die meiste Literatur aufzuweisen.

Allgemeine Anleitungen zur didaktischen Methode.

A. Gutzmann, Das Stottern und seine gründliche Beseitigung. Berlin 1910. — H. Gutzmann, Sprachheilkunde. Vorlesungen über die Störungen der Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Therapie. Berlin 1912. (Behandelt sehr eingehend das Gesamtgebiet der Sprachstörungen.) — Gottfring, Praktische Anleitung zur Beseitigung des Stotterns und zur Kräftigung der Sprechstimme. Leipzig 1906. — Sarbo, Was für Prinzipien sind bei der Bekämpfung des Stotterns zu befolgen? Eos 1905, 4. — Scharr, Die Behandlung Stotternder. Hannover 1907.

Übungsbücher für den Gebrauch in Sprachheilkursen.

A. Gutzmann, Übungsbuch für stotternde Kinder. Berlin 1911. — Fröschels und Müllcutner, Hilfsbuch für die Behandlung von Sprachstörungen. Wien 1916, Verlag von Perles. — Korony, Übungsbuch für stotternde Schulkinder nach der Methode de L. Bérquands. Wien 1910. — Scharr, Praktisches Übungsbuch für Stotternde. Hannover 1907.

Schriften zur psychologischen Methode: Aronsohn, Der psychologische Ursprung des Stotterns. Halle a. S. 1915, Marhold. — Liebmann, Stotternde Kinder. Berlin 1902. — Ders., Die psychische Behandlung von Sprachstörungen. Berlin 1915. — Denhardt, Das Stottern, eine Psychose. Leipzig 1890. — Netkatschew, Eine neue psychologische Behandlungsmethode des Stotterns. Moskau 1909. — Paschen, Über Ursachen und Heilung des Stotterns. Tübingen 1917.

Die Behandlung nach gesangsmethodischen Grunsätzen: Elders, Heilung des Stotterns nach gesanglichen Grundsätzen. Leipzig 1910. — Schleuß, Über Erteilung des Stotterunterrichts, insbesondere das Eldersche Heilverfahren. Hilfssch. 1917, 9.

Methode der Autosuggestion: Schernius, Meine Selbstheilung von 18jährigen Sprachstörungen. Berlin 1910. — Lenz, Das Stottern mit besonderer Berücksichtigung der Suggestivtherapie. Berlin 1905. — Das Stottern und seine Beseitigung. Gemeinverständlich dargestellt für Stotterer, Eltern und Lehrer. Neue Aufl., 63 S. Miniaturbibl. Nr. 735-735 a. Leipzig, Verlag für Kunst und Wissenschaft. — Lange, Neue Sprachheilmethode für Stotterer, Stammler, Lispler und Schnarrer. Dresden-N. 6., Wilhelm Schwarze, Verlagsbuchhandlung.

Die hypnotische Methode: Laubi, Die Anwendung der Hypnose in der Therapie des Stotterns. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilk. 1893, 2. Berlin 1893.

Die Behandlung nach der Psychoanalyse: Frank, Die Psychoanalyse. München 1910. — Freud, Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben. Jahrb. f. Psychoanalyse u. psychopathol. Forsch. Bd. 1 H. 1, 1 bis 109. — Laubi, Ein Fall von Psychoanalyse bei einem erwachsenen Stotterer. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilk. 1911, Berlin. — Pfister, Die psychoanalytische Methode. Leipzig 1913.

Zur Bekämpfung des Stotterns werden in einer großen Anzahl von Städten Sprachheilkurse für Schüler von besonders dazu ausgebildeten Lehrern abgehalten. Die Dauer der Kurse ist gewöhnlich auf drei bis fünf Monate bemessen.

Ausbildungskurse für Lehrer finden auf Veranlassung des preußischen Unterrichtsministers alljährlich zu Berlin an der staatlichen Taubstummenanstalt statt. Anmeldungen sind an die Direktion der genannten Anstalt, Berlin W., Genthinerstraße 34, zu richten. Die Teilnehmer erhalten stempelpflichtige Zeugnisse.

Zum Schlusse mag noch eine beachtenswerte Anweisung der Danziger Schulbehörde, betreffend die Behandlung stotternder Kinder, wörtlich folgen.

1. Das Kind ist vor geistiger und körperlicher Überanstrengung, sowie vor Schreck, Angst und sonstiger Aufregung zu bewahren.
2. Die Ernährungs- und Lebensweise desselben muß eine geregelte und gesundheitsgemäße sein.
3. Das Kind darf seines Sprechfehlers wegen nicht verspottet werden.
4. In der ersten Zeit seiner Teilnahme am Heilkursus ist das Sprechen des Kindes auf das allernotwendigste zu beschränken.
5. Es muß dem Kinde vorläufig gestattet sein, alles, was es zu sagen hat, flüsternd oder mit leisem Tone zu sprechen.
6. Fortschritte in der Sprechfähigkeit des Kindes sind freundlich anzuerkennen, damit das Selbstvertrauen gestärkt werde.
7. Das stotternde Kind ist zu gewöhnen, ohne alle Anstrengung zu sprechen.

8. Die wichtigsten Sprechregeln sind folgende:
a) Ich soll langsam und ruhig sprechen.
b) Ich darf nicht zu laut und nicht zu leise sprechen.
c) Ich muß wissen, was ich sagen will und nur allein daran denken.
d) Ich muß vor dem Sprechsatze kurz und tief Atem holen.
e) Ich muß beim Sprechen eine gute Körperhaltung einnehmen.
f) Ich muß die Vokale in den Anfangs- und Hauptsilben lang ziehen und scharf in die Vokalstellungen gehen.

(Die Kinder sind bei Verstößen sofort zu veranlassen, genau nach der betreffenden Regel zu sprechen.)

9. Das Sprechen des Kindes ist auch nach der Entlassung aus dem Kursus nach dieser Anweisung zu überwachen.

---

4. Sprachstörungen der Hilfsschüler.

Ursachen der Sprachstörungen bei den Hilfsschülern. — Die außergewöhnliche Häufigkeit der Sprachstörungen bei den Hilfsschülern erklärt sich aus der Natur der Geistesschwäche. Die organischen Erkrankungen, welche bei diesen Kindern nicht selten als Ursache des Schwachsinns in Betracht kommen, schädigen auch häufig das Zentralnervensystem und damit die Entwicklungsmöglichkeit der Sprache. Aber auch durch Zerstörung und Erkrankung einzelner Sinnesorgane werden manche Kinder der Hilfsmittel zur Erlernung der Sprache ganz oder teilweise beraubt, so daß selbst der Sprechantrieb in seiner Entwicklung infolge mangelhafter Sinneseindrücke keine Förderung erfahren kann. Des weiteren erscheint die Aufmerksamkeit, die „wichtigste Äußerung der Affektivität", bei diesen Kindern stark behindert. Zentrale Eindrücke kommen deshalb nur mangelhaft zustande und stellen so ein ersprießliches Fortschreiten der sprachlichen Entwicklung gleichfalls in Frage. Auch ist die Merkfähigkeit wegen unzulänglicher Empfindungen nicht unerheblich beeinträchtigt; es entstehen infolgedessen nur wenige und unvollkommene Erinnerungsbilder. Deshalb macht sich eine starke Beeinträchtigung und Herabsetzung der Gedächtnisleistungen nach allen Seiten hin bemerkbar.

In anderen Fällen — bei dem erethischen Typus — sind allerdings einseitige, vorwiegend mechanische Gedächtnisleistungen auf sprachlichem Gebiete bemerkbar. Diese täuschen jedoch in der Regel geistige Leistungen nur vor, wie genauere Beobachtungen es mit Deutlichkeit erwiesen haben. Der apathische Typus dagegen hat wenig Bedürfnis, sich sprachlich zu betätigen, und zeigt auch einen gering entwickelten Nachahmungstrieb, weshalb hier eine gedeihliche Sprachentwicklung ebenfalls zur Unmöglichkeit wird. Es ist darum nicht zu verwundern, daß die Sprachentwicklung der Hilfsschüler unter diesen Erscheinungen starke Hemmungen erleiden muß und Sprachgebrechen und Sprachstörungen aller

Art bei ihnen entstehen, die durch häufige Mißbildungen der Sprechwerkzeuge noch vermehrt werden.

Arten der Sprachstörungen bei geistesschwachen Kindern. — Selten findet sich eine Sprachstörung allein bei diesen Kindern, gewöhnlich kommen mehrere Formen vor, so daß eine genaue Grenzregulierung für die folgenden Gruppen, die nur aus didaktischen Gründen aufgestellt sind, nicht ganz streng durchgeführt werden kann.

1. Sprachlosigkeit. Geistig tiefstehende Kinder bleiben zeitlebens stumm, oder es entwickelt sich bei ihnen bloß eine einfache, von Lallauten begleitete Gestensprache, die in der Hauptsache nur Zeugnis von niederen Lebensäußerungen gibt.

2. Geringes sprachliches Ausdrucksvermögen. Sprechen im Einwortsatz. Assoziationen zwischen Objekt und Subjekt fehlen häufig, die Wörter sind meist nur inhaltlose Klänge. Spontane Sätze bleiben flexionslos. Nur ganz kleine Sätzchen können nachgesprochen werden. Die Artikulation weist vielfach grobe Fehler auf. Lallen und Stammeln.

3. Echolalie und Geschwätzigkeit. Das letzte Wort eines vorgesprochenen Satzes wird echoartig wiederholt. Im allgemeinen aber läuft das Sprechen hinsichtlich der Artikulation glatt ab, jedoch fehlt der Sprache der Zusammenhang mit dem Vorstellungsleben. Die sprachlichen Äußerungen erfolgen papageiartig oder automatisch. Wiederholungen einzelner Sätze in endlosen Reihen. Das häufige Sprechen wird durch Freude am Klang oder an der motorischen Produktion angeregt und gefördert. Lust zum Fabulieren. Ewige Schwätzer.

4. Poltern und Stottern. Die Sprache macht den Eindruck des Übereifrigen und Unnatürlichen; die Wörter werden entweder ineinander gezogen oder durch innere Hemmungen getrennt. Grammatische Verstöße und Stammeln treten häufig hinzu.

5. Gestörte Sprachentwicklung infolge Schwerhörigkeit. Geringes Sprachverständnis, undeutliche Artikulation, Stammeln und grammatische Verstöße. Die Auffassung erfolgt ungemein schwierig.

6. Eigensprache. Manche schwachsinnige Kinder bedienen sich in ihrer Sprache eigener Ausdrücke, die sie nicht aus der Sprache der Erwachsenen übernommen haben. Es gehören dazu Schallnachahmungen (Onomatopoetika), sinnlose Silbenzusammenstellungen, Namen für Phantasiegebilde, verschiedene Ableitungen, willkürliche Zusammensetzungen und Vergleiche. In der Literatur finden sich nur vereinzelte Beispiele über die Eigensprache. Vergl. den Aufsatz von Neugebauer, Über sprachliche Eigenbildungen meines Sohnes in der Ztschr. f. Kinderf.

Jahrg. 19 H. 3 bis 6. — Erdmann, Psychologie des Eigensprechens. Berlin 1914, G. Reimer.

Die Behandlung der Sprachstörungen. — 1. Die heilpädagogische Behandlung. Diese muß die gesamte geistige Entwicklung zu fördern suchen durch erziehliche und unterrichtliche Einwirkungen, allerdings mit Zuhilfenahme der medizinischen Heilkunst.

2. Die diätetische Behandlung sieht die Anwendung einer vernünftigen Ernährungsweise vor mit Ausschluß aller Reiz- und Genußmittel.

3. Die medikamentöse Behandlung. Behandlung mit Thyreoidintabletten bei den thyreogenen und mongoloiden Formen. Baldrian bei Erregungszuständen.

4. Die chirurgische Behandlung. Entfernung der Rachenmandeln, Beseitigung adenoider Wucherungen, Behebung von Zahndefekten usw.

5. Die gymnastische Behandlung. Bekämpfung der motorischen Ungeschicklichkeit durch körperliche Übungen verschiedener Art. Turnübungen, Hüpfen, Kriechen usw.

6. Die eigentliche Sprachübungsbehandlung. Diese umfaßt drei wichtige Maßnahmen:

a) Veranlassung zu lautlichen Äußerungen möglichst nach dem Prinzip der auf dem Wege des Spiels erfolgenden Lautentwicklung.

b) gymnastische Übungen der Sprechwerkzeuge und

c) Übungen zur Atmung, Stimmbildung und Artikulation.

Eine Beschreibung dieser Übungsmaßnahmen findet sich beim „Artikulationsunterricht" und bei den Ausführungen über die wichtigsten allgemeinen Sprachstörungen. Die Behandlung der Sprachstörungen bei den Hilfsschülern sowie ihre sprachliche Ausbildung überhaupt wird oft viele Jahre in Anspruch nehmen und trotzdem in einzelnen Fällen nur von geringen Erfolgen begleitet sein. Aber selbst geringe Erfolge können für die geistige Entwicklung dieser Kinder von größtem Wert und Nutzen werden.

Literaturnachweise.

Die Literatur dieses Gebiets ist ziemlich umfangreich; jedoch umfaßt sie meist nur Artikel in Zeitschriften und Kapitel in größeren Werken. Von selbständigen Schriften mögen hier folgende genannt werden:

Liebmann, Die Sprachstörungen geistig zurückgebliebener Kinder. Berlin 1901. — Ders., Untersuchung und Behandlung geistig zurückgebliebener Kinder. Berlin 1898. — Weniger, Nicht geistig, sondern sprachlich zurückgebliebene Kinder. Gera 1894. — Koelle, Der Sprechunterricht bei geistig zurückgebliebenen Kindern. Zürich 1896. — Legel, Die Sprache und ihre Störungen mit besonderer Berücksichtigung der Sprachstörungen geistig Zurückgebliebener. Potsdam 1905.

Aus der großen Reihe anderer Werke, in welchen einzelne Kapitel die Sprachstörungen bei geistesschwachen Kindern behandeln, sind die folgenden hervorzuheben:

Fröschels, Lehrbuch der Sprachheilkunde für Ärzte, Pädagogen und Studierende. Leipzig und Wien 1913. — Gutzmann, Sprachheilkunde. Vorlesungen über die Störungen der Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Therapie. Berlin 1912. (In diesem Buche werden im 2. Teil Kap. 3 die Sprachstörungen bei angeborenen und in der Jugend erworbenen Defektpsychosen von Dr. Nadoleczny eingehend behandelt. Ich habe mich in den vorliegenden Darstellungen im wesentlichen seinen Ausführungen angeschlossen.) — Heller, Grundriß der Heilpädagogik. Leipzig 1912. — Kußmaul, Die Störungen der Sprache. Leipzig 1910. — Sollier, Der Idiot und Imbezille. Hamburg 1891. — Strohmayer, Vorlesungen über die Psychopathologie des Kindesalters. Tübingen 1910. — Ziehen, Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. 3. Hefte. Berlin 1902, 1904, 1906. Neue Auflage 1916 in einem Bande.

Eine übersichtliche Zusammenstellung der Veröffentlichungen über Sprache, Sprachstörungen und Sprachunterricht bei geistig schwachen Kindern bietet mein gleichlautender Artikel in H. 11-12 der Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilk. 1907, Berlin.

Weitere Literaturnachweise, empfehlenswerte Hilfs- und Lehrmittel usw. siehe Kapitel „Artikulations“- und „Sprachunterricht“ und die einschlägigen Artikel in dem Enzyklopädischen Handbuch der Heilpädagogik von Dannemann, Schober, Schulze. Halle a. S. 1911. — Büttner, Über hörstumme Kinder. Z. f. Beh. Schw. 1914, 5.

---

5. Zentrale Sprachstörungen.

Das Gebiet der zentralen Sprachstörungen ist sehr umfangreich. An der Hand zweier schematischer Figuren von Preyer soll zunächst versucht werden, das Zustandekommen der Sprache zu veranschaulichen. Die Figuren geben im übrigen auch ein ungefähres Bild über den Sitz der zentralen Sprachstörungen; sie sind allerdings durch neuere Schemata überholt worden, deshalb mag noch ein drittes Schema folgen — das erweiterte Wernicke-Lichtheimsche Schema in der Darstellung von Liepmann —, das auch in wissenschaftlicher Hinsicht Anspruch auf Vollständigkeit erheben darf. Die neuesten Forschungen auf diesem Gebiete wollen allerdings von Sprachbahnen usw. nichts wissen. Zum besseren Verständnis der Lokalisation der Hirnrindenfunktionen gebe ich zunächst eine Abbildung der Furchen und Windungen der Großhirnrinde mit Bezeichnung der verschiedenen Zentren und im Anschluß daran eine schematische Darstellung der Sprachregion.[1])

Die Sprachregion (linke Hirnhemisphäre) umfaßt demnach die unteren und hinteren Teile des Stirnhirns, die Insel, den vorderen Teil des Deckels der vorderen Zentralwindung, das

---

[1]) Der französische Arzt Broca war der erste Forscher, dem es gelang nachzuweisen, daß infolge der Erkrankung der dritten linken Stirnwindung die Wortbilder der Sprache und damit die Fähigkeit zu reden verloren ging (motorisches Sprechzentrum). Wernicke schilderte Sprachstörungen, die im Anschluß an Verletzungen des Schläfenlappens wahrgenommen werden konnten (sensorisches Sprachzentrum).

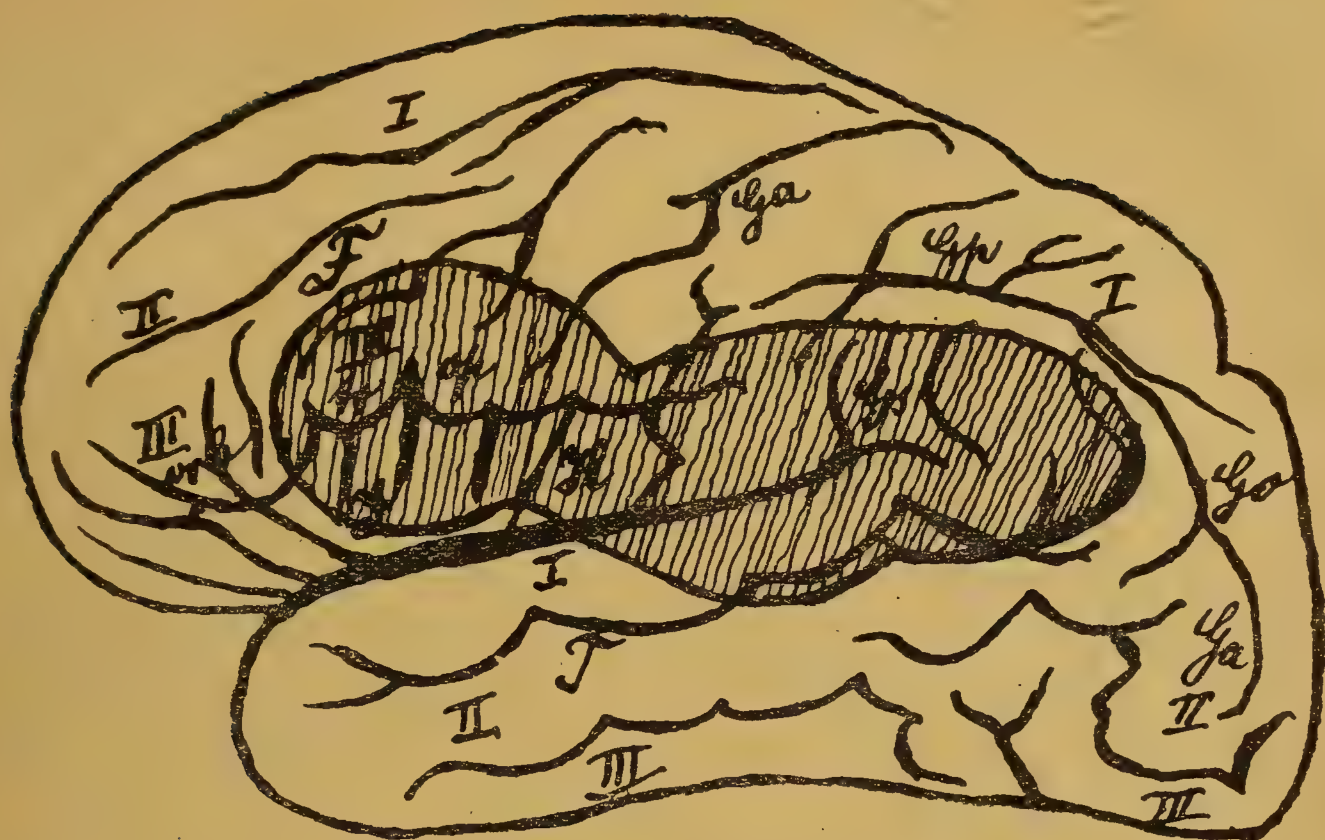


Abb. 9. Schematische Darstellung der Sprachregion nach Liepmann. F = Frontallappen. J = Insel. H = Heschlsche Windungen. T = Schläfenlappen. Ga = Vordere Zentralwindung. Gp = Hintere Zentralwindung. Ga II = Winkelwindung. Go = Scheitelhinterhauptwindung. Gs = Ueberrandwindung. III op = Deckel. III tr = Dreieck. III orp = Kreis.

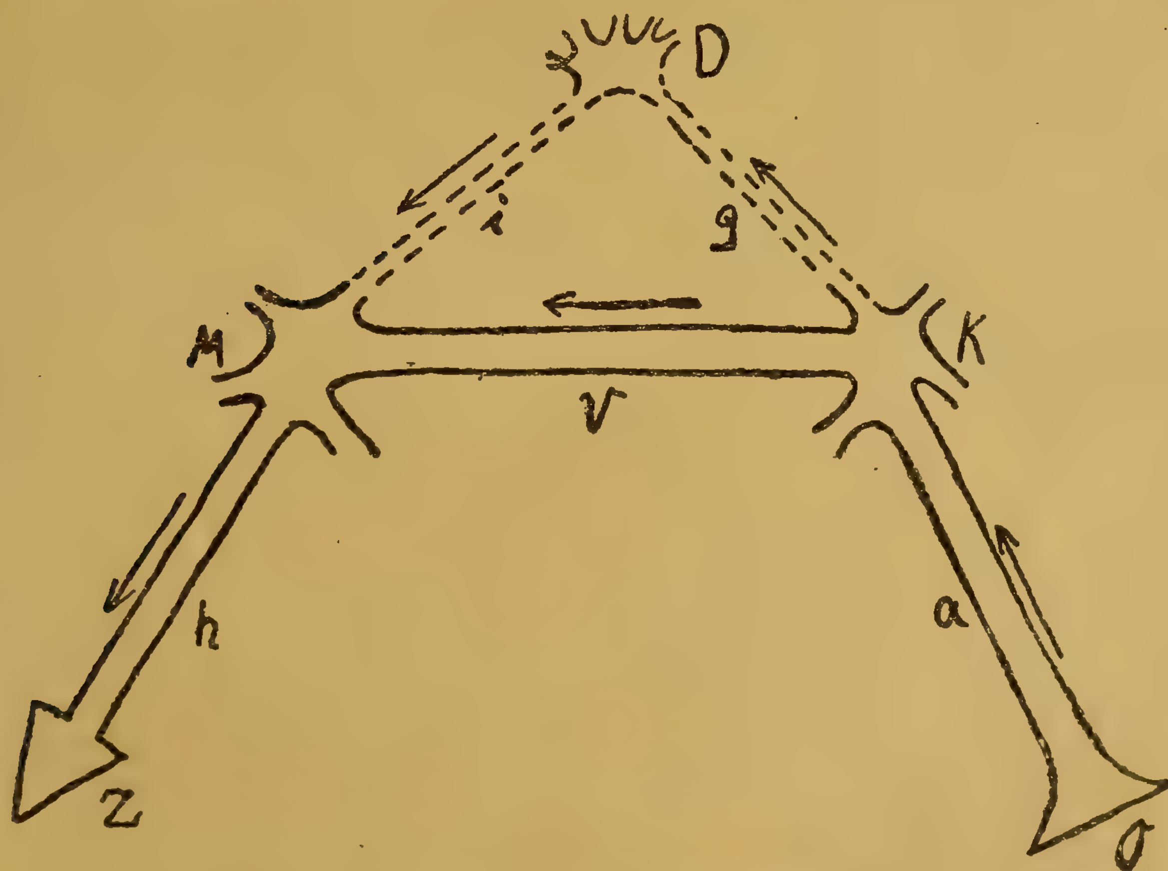


Abb. 10. Schema I nach Preyer.

Operculum Rolandi, das hintere Drittel des Schläfenlappens und einen Teil des unteren Scheitellappens.

O ist das äußere, periphere Ohr. Es steht mit dem Schallabdruckmagazin K (Wortschallmagazin) in Verbindung durch Nervenfasern. Das Schallabdruckmagazin ist durch interzentrale Bahnen v mit

dem motorischen Sprachzentrum M verbunden, von welchem die Kommunikationsfasern h zu den äußeren Artikulationswerkzeugen Z führen. OaK ist zentripetal, KvM ist interzentral, MhZ ist zentrifugal. Das Schallabdruckmagazin ist durch g mit den anderen Hirnteilen verbunden und diese wiederum durch i mit dem motorischen Sprachzentrum M.

Das Sprechenlernen geht nun so vor sich. O nimmt Geräusche auf, diese werden nach K geleitet und hier festgelegt und aufgespeichert, und zwar werden hier nur sprachliche Elemente niedergelegt. Einen Sinn erhält das Klangbild, wenn es mit D, also mit anderen Hirnteilen, die Größe, Form, Farbe usw. festhalten, in Verbindung tritt (Diktorium). Nun wendet sich die Nervenerregung zentrifugal über das motorische Sprachzentrum M und führt in den Sprechwerkzeugen die Sprechbewegungen herbei. So erfolgt das Sprechen sinnvoller Wörter. Sinnloses Geplapper nimmt seinen Weg, ohne über D zu gehen, über aKMZ.

Zentrale Störungen können ihren Sitz im Zentrum K, in der Leitung v und im motorischen Sprachzentrum M haben. Ist das Schallabdruckmagazin defekt, so hört der Patient wohl daß gesprochen wird, aber er versteht nicht, was gesprochen ist. Infolgedessen kann er nicht richtig nachsprechen, nicht richtig vorlesen und das Geschriebene nicht verstehen. Dabei hat er wohl Ideen, er kann denken, nur die richtigen Worte fehlen für die Begriffe. Er würde die Gedanken anderer wohl verstehen können, wenn er nur die Worte verstände. Man nennt diese Störung zentrosensorische Dysphasie und Aphasie (Unfähigkeit zu sprechen).

Ist die zentrale Leitungsbahn v gestört, so hört der Patient, er versteht auch das Gesprochene. Die Artikulation ist durchaus intakt und trotzdem kann er nicht willkürlich sprechen. Er kann wohl lesen, vermag aber nicht das eben vorgesprochene Wort spontan noch einmal nachzusprechen, also nicht den Artikulationsapparat willkürlich zu benutzen. Man nennt diese Krankheit eine Leitungsdysphasie oder -aphasie.

Bei Verletzungen des motorischen Sprachzentrums M ist spontanes Sprechen, Nachsprechen und lautes Lesen nicht möglich, aber schriftlicher Gedankenausdruck und Nachschreiben nach Diktat und Abschreiben ist ungestört. Diese Erkrankung ist eine zentromotorische Dysphasie und Aphasie.

Noch eine Möglichkeit von Sprachstörungen ist gegeben, wenn die zentrifugale Leitung h zu den Sprachnerven, diese selbst oder die Sprechwerkzeuge defekt sind. Hierzu gehört zunächst das Stammeln und dann die Dysarthrie und Anarthrie (Unvermögen artikuliert zu sprechen).

Das zweite Schema will die Möglichkeit des Sprechenlernens bei Ertaubten und stark Schwerhörigen zeigen. Das äußere Ohr O ist defekt. Die Bahn a ist unbrauchbar, das Wort-

schallmagazin oder Klangbilderzentrum ist nicht vorhanden. Wollen wir nun eine Ausbildung des motorischen Klangzentrums M und dadurch eine Innervation der Bahn h und des Artikulationsfeldes Z ermöglichen, so müssen wir uns andere Eingangstore für die

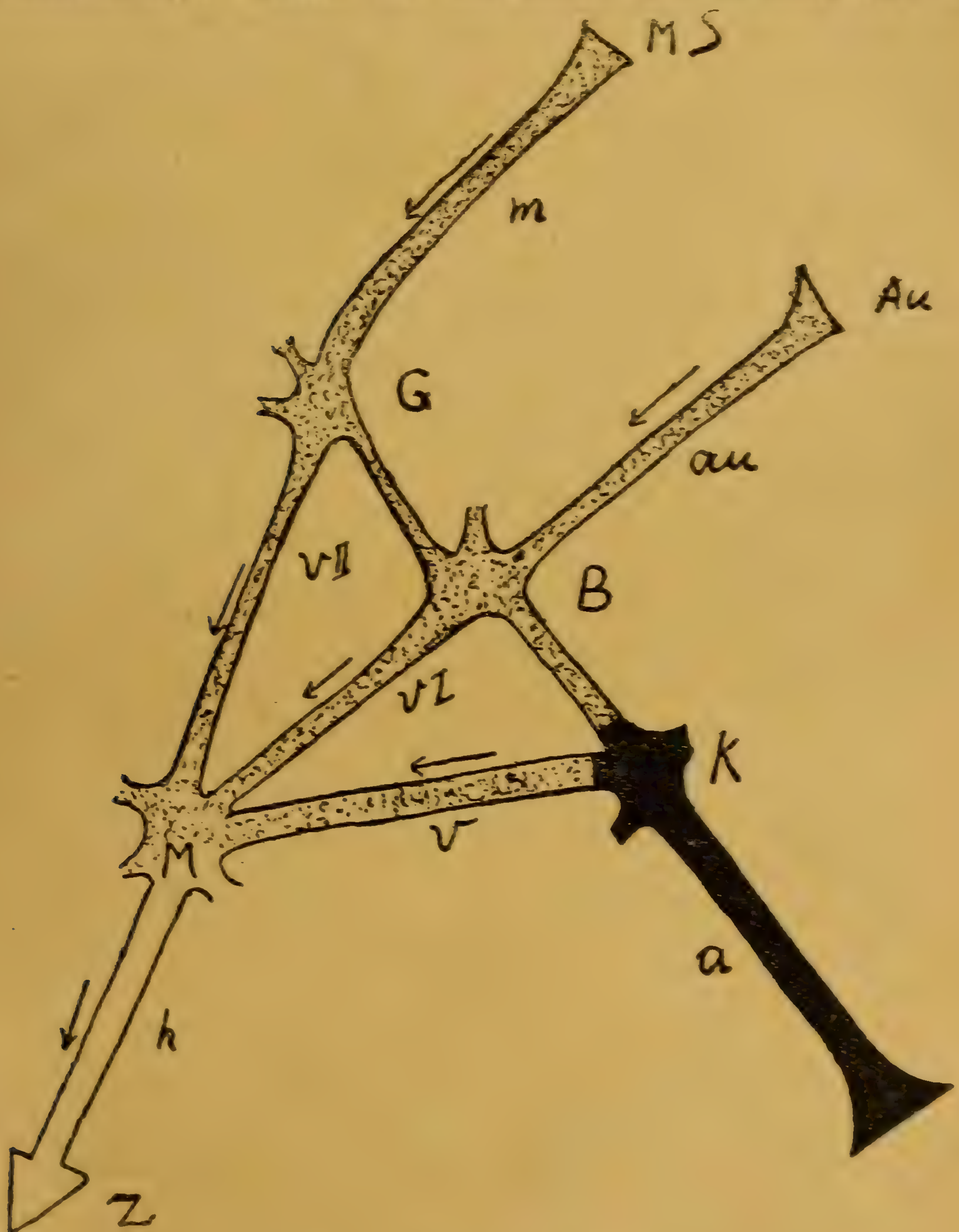


Abb. 11. Schema II nach Preyer.

äußeren Reize suchen, und solche sind das Auge Au und der Muskelsinn MS. Wir lassen unsere Sprechbewegungen, die besonders exakt ausgeführt werden müssen, ohne dabei den Charakter des Lautes zu verwischen, beobachten und vom Patienten nachbilden; z. B. ich spreche irgendeinen Laut, der Patient beobachtet meinen Mund, legt seine Hand auf meine Brust, an meinen Kehl-

kopf, unter meinen Mundboden oder vor meinen Mund und fühlt die Muskelbewegungen oder den Luftstrom; dazu beobachtet er genau die Lippen und die Zungenstellung und versucht nachzusprechen. Der Spiegel vermag hierbei gute Dienste zu leisten. Es legen sich dann Vorstellungen von den Sprechbewegungen durch Augen (Bild) und Muskelsinn (Gefühl) in B und G fest, und diese selbst treten durch die Bahn v^{I} und v^{II} in Verbindung mit dem motorischen Sprechzentrum und ermöglichen eine Innervation der Sprechwerkzeuge. Ganz so einfach, wie es sich hier im Schema anschaut, ist das Sprechenlernen Ertaubter und Schwerhöriger ja nun nicht; viel Fleiß, Geduld und Konsequenz seitens des Lehrers und Schülers führen aber meist zu einem erfreulichen Ziel.

Auch dann, wenn die Unterstützung der Augen beim Sprechenlernen ausgeschaltet wird durch Blindheit, ist die Möglichkeit des Sprechenlernens noch nicht ausgeschlossen, da ja der Muskelsinn intakt, ja, nicht nur intakt, sondern durch seine stete Übung sogar außerordentlich verfeinert ist. Auch Taubblinde können das Sprechen erlernen.[1])

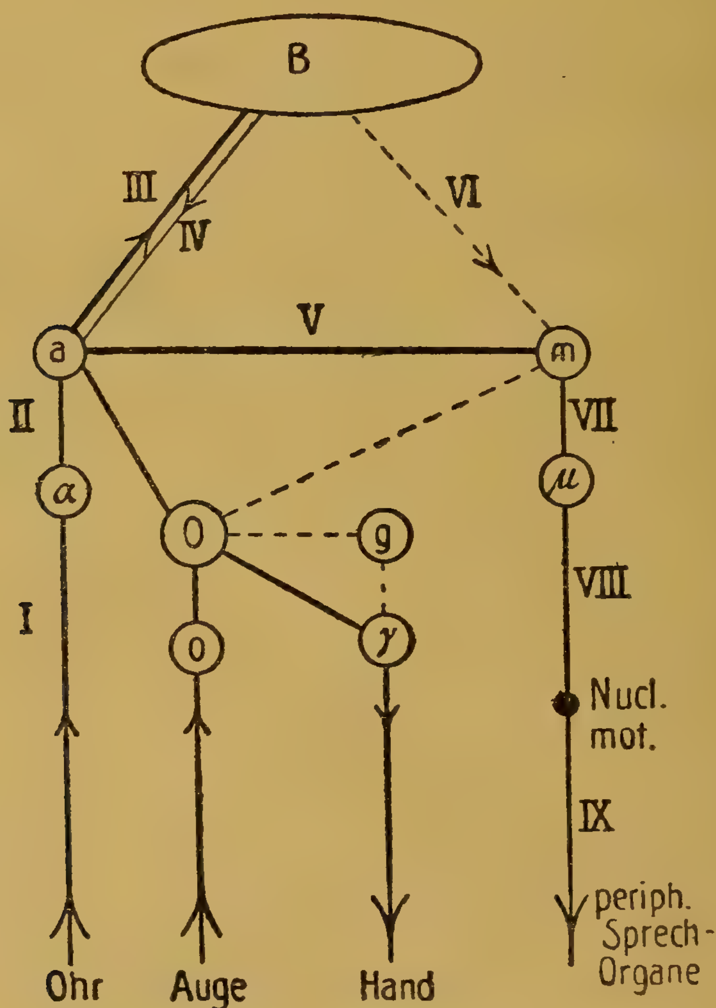


Abb. 12. Das Wernicke-Lichtheimsche Schema, erweitert von Liepmann.

Zu diesem Schema ist folgendes zu bemerken. Mit der Wortklangerinnerung — das akustische Wort a — verknüpft

[1]) Beweis: Die taubblinde Nordamerikanerin Helen Keller, über die eine ziemlich umfangreiche Literatur existiert.

sich der Sinn, der Begriff des Wortes B. B—a ist demnach die erste sprachliche Assoziation. Sie ist gleichzeitig auch diejenige, die am kräftigsten und nachhaltigsten sich uns eingräbt und die bei zentralen Verletzungen am wenigsten dauernd verloren geht. Durch Nachsprechen der gehörten Worte erhält das Kind eine Fülle von Wortbewegungserinnerungen, motorische Worte m, d. h. ein Gedächtnis für das Verfahren, das zum Aussprechen der bestimmten Worte eingeschlagen werden muß. Man kann die einzelnen Erinnerungen kurz als „Remanenzen" bezeichnen. Beim Sprechenlernen lernt das Kind ein akustisches und motorisches Wort durch das Nachsprechen fest verbinden, also die feste Verbindung a—m machen, und so bildet sich die Assoziation B—a—m, daneben vielleicht auch schon die sekundäre direkte Assoziation B—m. Vom sechsten Jahre ab lernt das Kind die Worte in Silben und Laute zerlegen und jedem Laut ein Schriftzeichen beiordnen. So verknüpfen sich die Remanenzen der Schriftzeichen in O mit den akustischen und motorischen Remanenzen der Laute, Silben und Wörter in a und m. Beim Schreiben wird das optische Buchstabenbild durch Bewegungen der die Feder führenden Hand reproduziert. Das Zentrum der Hand wird für diese graphisch-motorischen Erinnerungen durch Übung besonders ausgebildet.

Da man zurzeit keine besondere Sprachbahn mehr annimmt, die direkt von den Sprachzentren zu den Nervenkernen führt, vielmehr vermutet, daß die Sprache dieselben Projektionsbahnen wie die für die Bewegungen der Zunge, Lippen usw. benutzt, so muß die Erregung von m erst zum kortikalen (in der Rinde gelegenen) Zentrum μ der betreffenden Nerven (z. B. des Nervs VII, VIII im Operculum Rolandi) gelangen, von wo sie dann zu den Nuclei [1]) weiter fortschreitet. Dementsprechend muß man in die absteigende motorische Bahn zwischen m und dem peripheren Sprechapparat noch eine Station μ einschalten. Ebenso ist es bei den Hörreizen, die zuerst das akustische Projektionsgebiet α erreichen, bevor sie zu den Remanenzen in a gelangen. Flechsig trennt diese beiden Gebiete (das Projektionsgebiet, die Hörsphäre von dem mnestischen — Erinnerungsbilder aufbewahrenden — Gebiet). Ebenso unterscheidet Ziehen die Hörsinnssphäre, die er in die Heschlschen Querwindungen lokalisiert, von der Hörerinnerungssphäre, die bei ihm dem Wernickeschen Zentrum entspricht. Wir werden also in die perzeptive Bahn vom Ohre aus noch die Station α einschieben. Eine ähnliche Zwischenstation würde in die zu O führende Bahn einzuschalten sein, während ein gesondertes Schreibzentrum g nur von Exner, Charcot, Bastian und Ziehen angenommen wird. Es ist vorteilhaft, die Bahn zwischen a und B

[1]) Nervenkerne, Ursprungsstellen der Nerven im Gehirn.

doppelt zu zeichnen, die zu B hinführende stärker als die von B herabführende. Die stärkere Zeichnung soll bedeuten, daß die Bahn „valenter" ist, größere Kraft und größere Bahnung besitzt.

Das Verstehen des Gesprochenen würde sich also kurz so darstellen lassen: Ohr—α—a—B, das Verstehen des Geschriebenen, also das Lesen: Auge—o—O—a—B, wobei von a noch die Innervation von m erfolgt; Sprechen: B—a—m—μ—Zunge; Schreiben: B—a(m)—O—γ—Hand, oder bei Annahme eines Schreibzentrums: B—a(m)—O—g—γ—Hand.

In dem Schema sind nicht mit enthalten einige sehr wichtige impressive Bahnen, so besonders die optische Bahn, welche uns die Sprachlaute aus den Gesichtsbewegungen des Sprechenden erkennen läßt, und die beim Sprechenlernen des Kindes häufig eine große Rolle spielt. Demgemäß muß sie auch bei unserer späteren Sprachperzeption eine mehr oder weniger große Bedeutung haben. Ferner strömen von den bewegten Sprechwerkzeugen die Berührungs-, Lage- und Bewegungsempfindungen zentralwärts zurück. Diese Empfindungen sind es gerade, die es uns ermöglichen, die Sprechbewegungen genau auszuführen, ohne sie wäre eine exakte Kontrolle der Sprechbewegungen nicht möglich; denn es kann wohl keinem Zweifel unterliegen, daß unsere Fähigkeit des Sprechens in erster Linie auf einem „teilweise angeborenen, teilweise durch Erfahrung und Übung erworbenen Vermögen beruht, das uns ermöglicht, unsere Bewegungsempfindungen im Kehlkopf und Munde überaus genau zu unterscheiden und in der Erinnerung zu bewahren." Letztere perzeptive Bahn würde man in das Schema leicht einzeichnen können, indem man von den peripheren Sprechorganen aus einen Pfeil zentralwärts zeigen läßt, erstere Bahn erfordert eine Komplizierung des Schemas, indem wir ein α' und a' mit einer gesonderten Bahn vom Auge her mit B in Verbindung setzen, also dem Schema links parallel anfügen müßten. Der Übersichtlichkeit wegen verzichte ich hier auf diese Komplizierung des Schemas und will nur kurz die vorher angeführten einzelnen Formen der Aphasie mit dem Schema in Verbindung setzen, indem ich neben dem klinischen Namen die durch die hirnanatomische Untersuchung ermittelte Verletzung mit den Buchstaben und Zahlen des Schemas bezeichne:

1. Vollständige motorische Aphasie (m); 2. vollständige sensorische Aphasie (a); 3. totale Aphasie (m[Va]); 4. Inselaphasie (V); 5. reine Wortstummheit (VII); 6. reine Worttaubheit (IαII); 7. transkortikale Aphasie: a) transkortikale motorische Aphasie (leichte Störung von m, V, a, IV, schwere Störung von VI, B), b) transkortikale sensorische Aphasie (III). Alexie und Agraphie[1])

[1]) Alexie = Unfähigkeit zu lesen. Agraphie = Unfähigkeit zu schreiben.

sowohl in ihrer reinen Form wie in ihrer mit motorischer bzw. sensorischer Aphasie vergesellschafteten Erscheinung lassen sich ebenfalls leicht dem Schema einreihen.

Die Einteilung der Dysarthrien würde in dem Schema leicht vorgenommen werden können, wenn wir 1. kortikale (μ), 2. kortiko-nukleäre (VIII), 3. nukleäre (Nuclei motorici) und 4. periphere (IX) Dysarthrie unterscheiden.[2])

Stammeln, Lispeln, Näseln, Gaxen und Poltern sind keine zentralen Sprachstörungen; sie gelten als funktionelle Sprechfehler und Sprachmängel; Stottern dagegen wird schon zu den zentralen Sprachstörungen zu rechnen sein, weil seine Ursache in einer krankhaften, regelwidrigen Tätigkeit der Nerven zu suchen ist. Die zentralen Sprachstörungen haben ihren Sitz im Gehirn und beruhen auf nachweisbaren Veränderungen der Gehirnmasse. Verschiedene Sektionsbefunde bei Personen, die an Sprachstörungen zentraler Natur litten, haben die genannten Veränderungen augenscheinlich erwiesen.

Die Wissenschaft unterscheidet also, wie wir es ja an dem Schema gesehen haben, verschiedene Arten von zentralen Sprachstörungen, unter welchen in erster Linie die Sprachlosigkeit (Aphasie) des Kindesalters zu nennen ist. Die betreffenden Kinder hören meistens gut und verstehen vieles, aber sie sprechen gar nicht oder nur einzelne Wörter. Ihr Verstand scheint im ganzen soweit entwickelt zu sein, daß in ihm allein nicht der Grund für den Mangel der Sprache liegen kann. In der Regel besteht bei solchen Kindern noch eine mangelhafte Entwicklung des Nachahmungstriebs, ungenügende Aufmerksamkeit, Unlust und Scheu vor dem Sprechen, sowie eine gewisse Gleichgültigkeit und Trägheit in ihrer gesamten Veranlagung. Alles in allem kann man als Ursache der kindlichen Sprachlosigkeit eine mehr oder weniger wahrnehmbare seelische Regelwidrigkeit gelten lassen, die durch eine mangelhafte Beschaffenheit einer bestimmten Stelle des Gehirns bedingt wird. Ist dieser Mangel bedeutend, so kommt es bei den betreffenden Kindern überhaupt nicht zu einer ersprießlichen Entwicklung des Seelenlebens; sie verfallen gewöhnlich in vollständige Idiotie, die jede weitere Bildungsmöglichkeit ausschließt. — Im allgemeinen macht ein jedes sprachlose Kind den Eindruck eines minderwertigen Menschen, weil der Mangel an sprachlicher Betätigung Schlüsse auf eine schlechte Begabung geradezu befürwortet. Daher kommt es nicht selten vor, daß solche Kinder zu ihrer Ausbildung in Idiotenanstalten gebracht werden. Meine frühere Tätigkeit an einer Erziehungsanstalt für geistesschwache Kinder führte mich auch in Berührung mit sprachlosen Kindern, die mehr oder weniger einen idiotischen Eindruck machten. Einst unterrichtete ich mehrere derartige Kinder in einem Sprachheilkursus. Ein Mädchen aus dem

[2]) Die römischen Ziffern beziehen sich auf die Sinnesnerven.

Kursus, damals zehn Jahre alt, steht mir noch jetzt lebhaft vor Augen. Das Kind sprach bei seiner Einlieferung in die Anstalt absolut nichts, nur wenn es die Aufmerksamkeit anderer auf sich lenken wollte, schrie es zusammenhängend in ganz eigenartigem Tonfall: „Lelelele!" Es besaß, wie der Arzt festgestellt hatte, gesunde Sprechorgane, intaktes Gehör und einiges Sprachverständnis, da es verschiedene Befehle richtig auszuführen vermochte. Im Unterrichte war das Kind sehr geschickt und ahmte die Sprechbewegungen leicht und schnell nach, verließ sich aber dabei fast ausschließlich auf das Absehen vom Munde des Lehrers oder der Mitschüler; geringer war seine Sprachauffassung mittels des Gehörs. Allmählich gab das Mädchen das Absehen auf und lernte nach dem Gehör sprechen. Seine Sprache aber klang trotz des normalen Gehörs noch mitunter ähnlich der Sprache der Taubstummen. Es gebärdete auch und sprach aus sich selbst heraus Sätze, die unvollständig waren, z. B. Hut neu = Du hast einen neuen Hut! Ich Hause laufen = Ich werde nach Hause laufen! Es wurde schließlich soweit in der Sprache gefördert, daß es mit Erfolg an einem geregelten Unterrichte teilnehmen konnte.

Die Unterweisung solcher Kinder muß mit größter Vorsicht erfolgen, weil sie sehr verschlossen sind. Es ist zunächst dafür Sorge zu tragen, daß sie mehr Interesse dem Sprechen abgewinnen lernen. Dieses kann dadurch erreicht werden, daß man Wörter, die man vorsprechen will, in lebendige Beziehung zu irgendeiner Person, Sache oder Tätigkeit bringt; man spricht also nur solche Wörter vor, mit deren Aussprache gleichzeitig die Aufforderung zu einer Handlung verbunden werden kann. Man versteckt z. B. verschiedene Spielsachen (Bälle, Pferdchen, Puppen, Holzwürfel, Bleisoldaten usw.) im Zimmer, beginnt hierauf diese Dinge zu suchen und spricht jedesmal, wenn man einen Gegenstand findet: Da, da! Das Kind wird veranlaßt, gleichfalls zu suchen. In der Regel beteiligt es sich recht bald bei dem Suchen, wird munter und faßt Zutrauen zu dem Lehrer. Bei öfterer Wiederholung ähnlicher Veranstaltungen beginnt es gewöhnlich, selbst Sprechversuche anzustellen. Zu Anfang muß der Lehrer solche Wörter zur Begleitung der Handlung auswählen, deren Nachahmung dem Kinde leicht fällt. Erst wenn es aus sich selbst heraus infolge des motorischen Dranges Sprechversuche macht, darf ein geregelter Sprachunterricht einsetzen, welcher dem Gange der normalen Sprachentwicklung möglichst ähnlich zu gestalten wäre.

Während die Sprachlosigkeit im Kindesalter in der Regel angeboren ist, ist sie im späteren Alter eine erworbene Erscheinung. Ihre Ursachen können mannigfacher Art sein. Heftige Gemütsbewegungen, gehirn- und nervenschädigende Einwirkungen (Unfälle), schwere Krankheiten, Zerstörung der Gehirntätigkeit durch Lähmungen und direkte Erkrankungen des Gehirns. Je nach der

Art der Gehirnverletzung äußert sich der Sprachverlust verschieden, daher gibt es auch, wie wir bereits gesehen haben, so viele Arten von Sprachlosigkeit, daß man sie alle kaum beschreiben kann. Es mögen hier auch nur einige wenige solcher Sprachstörungen zur weiteren Beschreibung gelangen.

1. Die Wortstummheit oder die motorische Aphasie (M gestört [1]), Unvermögen Wörter zu sprechen. Sie besteht darin, daß der Kranke fast alles, was man zu ihm spricht, versteht, dagegen nicht imstande ist, auf Fragen zu antworten oder seine Gedanken sprachlich auszudrücken. Er vermag auch nicht, Geschriebenes oder Gedrucktes vorzulesen, kann aber meist seine Wünsche schriftlich mitteilen. In manchen Fällen bleibt auch die Fähigkeit, etwas zu sprechen, noch bestehen, allein es handelt sich dann in der Regel nur um einzelne verstümmelte Wortreste. Gefühlsausdrücke und Flüche, sowie einige im täglichen Verkehr sehr häufig vorkommende Wörter werden mitunter noch gesprochen, meist aber in sinnlosen Zusammenstellungen. Ein Zimmermann, welcher von einem Gerüst herabgestürzt war, verschiedene Knochenbrüche erlitten hatte und mehrere Tage bewußtlos blieb, vermochte zunächst nur die Wörter: Donner! Na ja! zu sprechen. Später sagte er einige Liederstrophen in monotoner Weise her, einzelne Wörter aus denselben aber konnte er nicht nachsprechen. Seine Sprache fand sich bei fortschreitender Genesung allmählich wieder, besonders stark aber hatte das Namen- und Ortsgedächtnis gelitten; es verursachte ihm ungeheure Mühe, die Seinen zu benennen oder die Straßen der Nachbarschaft zu bezeichnen. Diese Schwerfälligkeit blieb ihm dauernd eigen, so daß er von Unbekannten für einen äußerst einfältigen Menschen gehalten wurde.

Ein anderer Fall von Wortstummheit, der mir bekannt wurde, betraf einen Schüler, der nach einem Sturz vom Pferde plötzlich die Sprache verloren hatte, aber auf einzelne Fragen schriftliche Antworten zu geben imstande war. Bei wiederholtem Vorsprechen von Wörtern lernte er mit der Zeit auch nachsprechen, sprach jedoch die Wörter stark verstümmelt aus, z. B. laf = laufen, Udebo = Butterbrot usw. Seine Sprache stellte sich später in ihrem früheren Umfange wieder ein, allein die Sprech- und Ausdrucksweise blieb lange Zeit hindurch schwerfällig und ungelenk.

2. Die Worttaubheit oder die sensorische Aphasie (K und D gestört, Unvermögen Wörter zu verstehen. Die Kranken verstehen die zu ihnen gesprochenen Wörter nicht, vermögen aber deutlich zu hören und auch Geräusche wahrzunehmen. Sie befinden sich ungefähr in der Lage von Personen, die „plötzlich mitten unter ein fremdes Volk versetzt sind, das sich zwar derselben Laute, aber anderer Wörter bedient". Trotzdem die Worttauben Gesprochenes nicht verstehen, so können sie doch sprechen und sind

[1]) Die Buchstaben beziehen sich auf das Schema von Preyer.

gewöhnlich mit Antworten nie verlegen, allein diese passen keineswegs auf die gestellten Fragen. Auf die Frage: „Was tut Ihnen weh?“ antwortete ein Worttauber: „Die Leute gehen Sonntag, Montag, Dienstag, Mittwoch und so weiter.“ Da der Worttaube auch das, was er selber spricht, gewöhnlich nicht zu kontrollieren vermag, so wird der Zusammenhang seiner Rede locker. Der Satzbau ist oft gestört, die Wortfolge verkehrt und die Lautanordnung in den Wörtern willkürlich gewählt. Kaiserliches Postamt bezeichnete jemand mit dem sprachlichen Gebilde: „Kiskement“. Daß derartige Kunstleistungen den Zuhörer nicht selten zum Lachen herausfordern, liegt auf der Hand. In manchen Fällen von Worttaubheit besitzt der Kranke noch die Fähigkeit, ein Wort richtig auffassen und selbst nachsprechen zu können, er versteht dann aber meist den Sinn desselben nicht. So konnte ein Sprachleidender das Wort Schere ganz fehlerfrei nachsprechen, wiederholte aber dann: „Schere, ja Schere, das Wort habe ich schon einmal gehört. Schere, Schere, was ist doch Schere?“ Bei den Worttauben ist in der Regel das Vermögen, geschriebene und gedruckte Wörter zu verstehen, fast ebenso gestört wie die Auffassungsfähigkeit der Rede. Sie können daher ihre Gedanken nicht schriftlich wiedergeben, obgleich sie imstande sind, einzelne Wörter, jedoch meist in regelwidriger oder ungenauer Darstellung, aufzuschreiben. — Das Sichverschreiben führt die wissenschaftliche Bezeichnung Paragraphie und das Sichversprechen Paraphasie.

3. Die Agraphie (Unfähigkeit zu schreiben). Diese Störung kommt gewöhnlich für sich allein selten vor, sie tritt vielmehr in Verbindung mit den vorhin bezeichneten Sprachverlusten auf und gilt als Begleiterscheinung jener Störungen. Die schriftliche Ausdrucksfähigkeit ist in manchen Fällen ganz aufgehoben, in anderen dagegen noch auf einige schriftliche Darstellungen beschränkt. Die Kranken können mitunter aus bekannten Erzählungen die wichtigsten Hauptwörter, wie sie in der Reihenfolge der Erzählung auftreten, niederschreiben, allein die verknüpfenden und erläuternden Wörter, wie Zeit-, Eigenschafts-, Für-, Verhältniswörter usw. lassen sie fort. — Bei starkem und anhaltendem Alkoholgenuß macht sich eine Störung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit auch geltend, diese jedoch bedeutet mehr einen funktionellen Mangel. Die betreffenden Personen können ihre Gedanken wohl schriftlich wiedergeben, allein die Schreibbewegungen sind bei ihnen durch Überreizung der Nerven behindert (Tatterich).

4. Die hysterische Sprachlosigkeit. Hysterische Personen verlieren zuweilen für Minuten, Stunden, Wochen oder Monate nicht bloß die Stimme, sondern auch die Sprache. Die hysterische Sprachlosigkeit ist gewöhnlich vorübergehend, selten andauernd. Bei eintretender gehobener Stimmung findet sich das Sprachvermögen meist in seinem ganzen Umfange wieder.

5. Die Echolalie (das unmittelbare, plappernde Wiedergeben des Vorgesprochenen nach Papageienart).[1]) Manche nervöse Menschen wiederholen nicht selten das zu ihnen Gesprochene, ganz gleich, ob es eine Frage, eine Behauptung, ein Wunsch oder ein Befehl ist. Der Befehl: „Sie möchten nach Hause gehen!" wird sogleich entweder wortgetreu nachgesprochen, oder es ertönen echoartig nur die letzten Wörter: „Hause gehen." Wenn die Echolalie die hauptsächlichste Form der sprachlichen Äußerung bildet, dann liegt meist tiefe geistige Störung vor, die wenig Aussicht auf Heilung bietet. — Eine entgegengesetzte eigenartige Störung der Sprache ist diejenige, bei welcher die Sprachleidenden erst dann sprechen können, wenn ihnen jedesmal die Wörter, selbst eines bekannten Satzes, zuerst vorgesprochen werden, die sie jedoch nicht alle wiederholen; sie fallen vielmehr mitten in das Vorsprechen hinein und führen dann den Satz zu Ende. Der leichte Satz: „Der Hase hat lange Ohren", kann zunächst von ihnen nicht nachgesprochen werden. Wenn der Vorsprechende aber vielleicht später bis zu dem Wort „hat" gekommen ist, beginnen sie plötzlich ihr Sprechen und vervollständigen den Satz mit den Wörtern: „lange Ohren". Es gelingt ihnen jedoch selten, den Satz vollständig und selbständig zu sprechen, wenn sie nicht einen Anreiz von anderwärts erhalten.

Die Behandlung der zentralen Sprachstörungen wird am besten von einem sprachheilkundigen Arzt oder Lehrer ausgeübt. Sie hat sich hauptsächlich auf eine zweckmäßige Übung und Stärkung der gestörten Fähigkeiten zu erstrecken und ist in jedem Falle individuell zu gestalten. Es müssen Übungen der Sprechwerkzeuge unter Zuhilfenahme optischer, taktiler und akustischer Kontrollen stattfinden. Je mehr Kontrollen dem Sprachleidenden geboten werden, desto leichter gelingt es ihm, nicht nur die gewünschten Laute zu bilden, sondern sie auch im Gedächtnis zu behalten. Mit der Entwicklung der Artikulation ist das Schreiben zu üben, besonders auch mit Betätigung der linken Hand. Kinder überwinden zentrale Sprachstörungen meist schneller als Erwachsene, namentlich wenn die Behandlung und Übung eine der kindlichen Sprachentwicklung entsprechende Bildung der Sprache verfolgt. Bei Erwachsenen bleibt selbst bei einer erfolgreichen Behandlung meist dauernd ein merklicher geistiger Mangel bestehen.

Schließlich sei zur Aphasielehre noch eine Veranschaulichungshilfe geboten, die geeignet erscheint, den schwierigen Stoff etwas faßlicher vorzuführen.

A ist die sprechende Person (aktiv), P dagegen die zuhörende (passiv). Der Gesamtweg der Sprache von einem Bewußtseinszentrum zum anderen verläuft in folgender Weise. Die Person A hat die Vorstellung Rose im Bewußtsein. Ihr ist auch unmittelbar das Wortklangbild Rose infolge gewohnheitsmäßiger Assoziation gegenwärtig. Deshalb ist eine

[1]) Vergleiche dieselbe Störung bei geistesschwachen Kindern.

Verbindung mit dem Wernickeschen Zentrum W vorhanden. A holt also zu dem zu bezeichnenden Begriff Rose aus W das Wortklangbild heraus. Dazu muß die Reizung des Brocaschen Zentrums (motorisches) Br erfolgen. Vom Lagegefühlszentrum T (in der linken Zentralwindung kommt noch eine Reizzuleitung nach Br hinzu, wodurch das Gefühl der veränderten Lageverhältnisse der Sprechwerkzeuge im Verlaufe des Sprechaktes zum Bewußtsein gelangt. In Br wird gewissermaßen das Wortklangbild plastisch umgedacht. Von Br geht der Reiz in die Rindenstationen ZW derjenigen Nerven, welche in die Sprechmuskeln verlaufen und die Innervation der Sprechorgane durch Vermittlung von K (subkortikales motorisches Zentrum) zur lautlichen Bildung des Wortes Rose bewirken. Der Erfolg ist das Aussprechen des Wortes Rose.

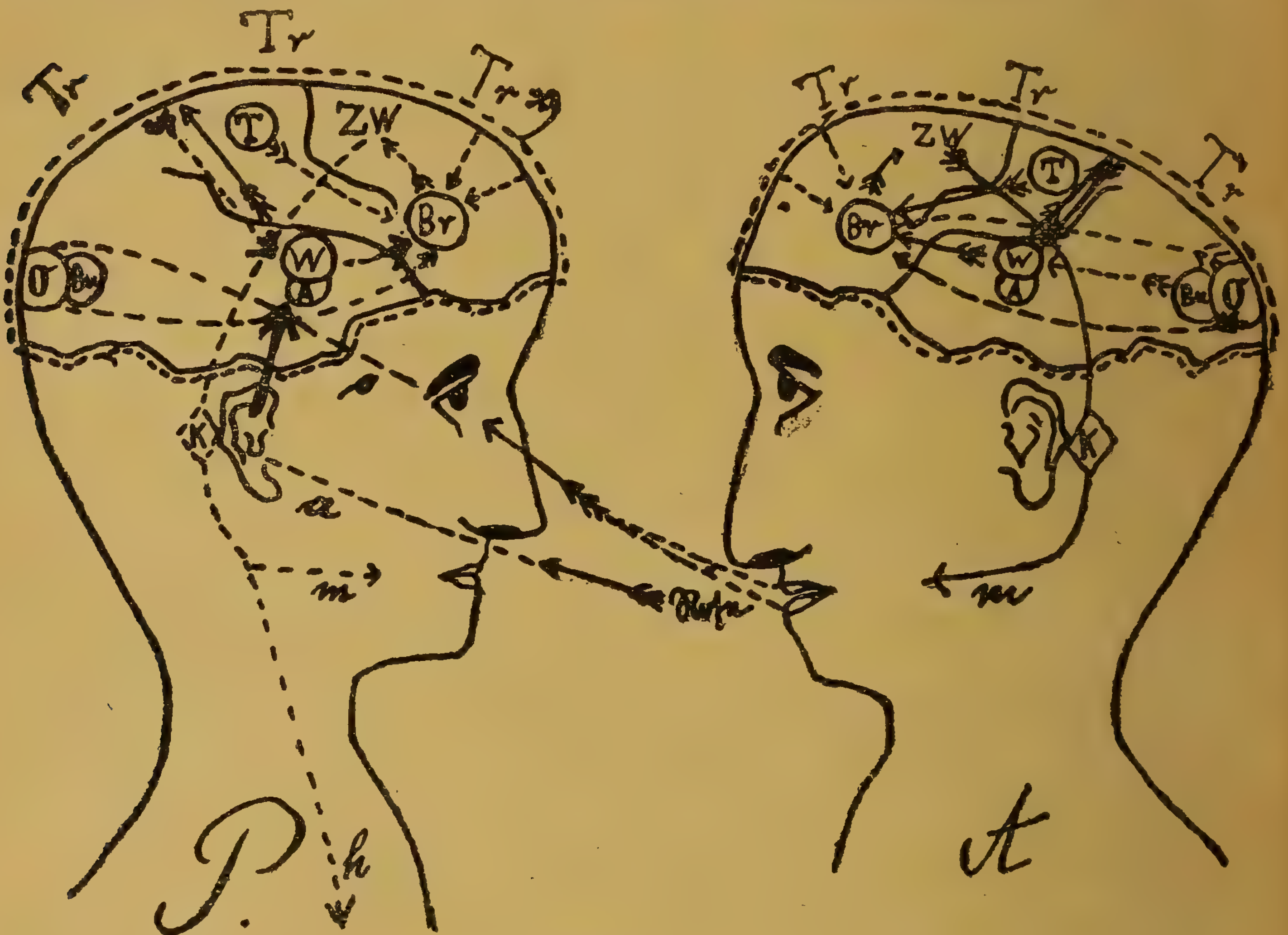


Abb. 13.

Tr = Transkortikales Zentrum. In Anbetracht seiner vielseitigen Arbeit ist es nicht auf einen engen Bezirk zu verlegen, sondern als über die ganze Hirnoberfläche verbreitet anzusehen.

W = Wortklangbildzentrum (Wernickesches Zentrum).

Br = Zentrum der Sprechbewegungsvorstellungen (Brocasches Zentrum).

T = Lagegefühlszentrum, wodurch das Gefühl der veränderten Lage der Sprechwerkzeuge im Sprechakt zum Bewußtsein kommt.

ZW = Rindenstationen derjenigen Nerven, welche in die Sprechmuskeln ziehen und diese innervieren. m = Ausläufer dieser Nerven.

O = Optikuszentrum.

Bu = Bildzentrum für die Buchstaben.

A = Akustikuszentrum.

K = Gebiet der Nervenkerne = Subkortikales motorisches Zentrum. Von hier ziehen die Nerven, das Gehirn und die Schädelhöhle verlassend, in ihre Versorgungsgebiete, die Sprechmuskeln.

h = Nervenbahn für die Handmuskulatur.

Bei jedem Sprechen werden Schallwellen erregt und in Bewegung gesetzt. Wenn die Schallwellen stark genug sind, so wird ein akustischer Reiz im Trommelfell des Ohres der Person P erweckt. Die sensorischen Nerven leiten den akustischen Reiz ins sensorische Zentrum W. Daselbst wird der Schallreiz als Wortklangbild Rose erfaßt und gelangt von da ins Bewußtseinszentrum Tr. Auf diese Weise hat die sprechende Person A die hörende P veranlaßt, sich eine Rose vorzustellen.

Hat die hörende Person P die Sprechbewegungen der sprechenden A mit ihren Augen verfolgt, so kann sie dadurch eine wesentliche Unterstützung bzw. Erleichterung in der Aufnahme des Wortbildes erhalten, wie dies auch in der Abbildung angedeutet ist. Es führt also auch eine wichtige Bahn vom Auge über den Sehnerv zum optischen Zentrum O im Hinterhauptslappen und von dort nach Br, von welcher Stelle aus der Reiz in die Rindenstationen derjenigen Nerven gehen kann, welche zu den Sprechmuskeln ziehen und diese innervieren. Dieses Gebiet liegt in der vorderen Zentralwindung ZW. So sehen wir, daß die Sprechwerkzeuge auch auf dem Wege über das Sehzentrum O zu ganz derselben Tätigkeit kommen können, wie auf dem Wege über das Hörzentrum A.

Beim Lesen spielt sich der Vorgang nach der Abbildung folgendermaßen ab. Der Weg der Erregung geht vom Auge durch die Nerven über O nach Br. Mit dem optischen Bilde des Buchstabens Bu wird sich das Lautklangbild in W verbinden, um ausgesprochen werden zu können. Von Bu führt also eine Bahn über W nach Br. Deshalb ist auch anzunehmen, daß die Bahn in der Richtung Bu—Br befahrbar ist.

Das spontane Schreiben geht von Tr über Br und W nach Bu und von hier über ZW (Zentrum für Bewegungen der Hand, welches dem für die Bewegungen der Sprechmuskeln benachbart ist) weiter. Wenn ein Kind nach Diktat schreiben lernt — Vorstufe des spontanen Schreibens —, so hört es erst den vorgesprochenen Laut, spricht ihn nach und sucht dann das entsprechende Buchstabenbild niederzuschreiben. Auf diese Weise entwickelt sich ein inniger Zusammenhang zwischen dem Lautklangbild und dem Buchstabenbild einerseits und dem Schreiben andererseits.

Aus der Abbildung lassen sich bezüglich der Laut- und Schriftsprache folgende Bahnen ableiten:

Nachsprechen: a—A—WBr + T—ZW—K—m.
Sprachverständnis: a—AW—Tr.
Spontanes Sprechen: Tr—W—Br + T—ZW—K—m.
Stilles Lesen: o—O Bu— $\left(\frac{Br}{W}\right)$ —Tr.
Lautes Lesen: o—O Bu— $\left(\frac{Br}{W}\right)$ —Tr—Br + T—ZW—K—m.
Abschreiben: o—O Bu— $\left(\frac{Br}{W}\right)$ —ZW—K—h.
Diktatschreiben: a— $\left(\frac{W}{Br}\right)$ —O Bu—ZW—K—h.
Spontanes Schreiben: Tr— $\left(\frac{Br}{W}\right)$ —O Bu—ZW—K—h.

Verfolgt man die gesamte Sprachbahn vom Ohr bis zu den Ausdrucksorganen (Mund, Hand, Muskulatur für Mimik), so ergeben sich nach der Abbildung folgende Krankheitsbilder.

1. Durch Verlust des Gehörs oder bei Schwerhörigkeit kann Stummheit eintreten, besonders in dem Falle, wenn die Wortklangbilder noch nicht genügend festsaßen und nur durch Erneuerung zur sprachlichen Betätigung gebracht werden konnten.

2. Hat eine Erkrankung zwischen dem akustischen und Wernickeschen Zentrum stattgefunden, so spricht man von subkortikaler sensorischer

Aphasie. Das Wortklangbild kann nicht aufgefaßt werden. Also ist Nachsprechen nicht möglich; Spontansprache, Lesen und Schreiben sind nicht ausgeschlossen.

3. Bei Störungen im Wernickeschen Zentrum ist Nachsprechen nicht möglich. Da zwischen den Wortklangbildern und der Schrift und zwischen den Wortklangbildern und dem Lesen eine innige Verbindung besteht, so wird eine Verletzung des Wernickeschen Zentrums Störungen im Lesen und Schreiben herbeiführen (kortikale sensorische Aphasie).

4. Bei Störungen der Verbindungsbahn zwischen dem Wernickeschen und dem transkortikalen Zentrum werden die Worte wohl gehört, aber nicht verstanden. Für die Begriffe werden infolgedessen die entsprechenden Worte fehlen. Da jedoch das Wernickesche Zentrum und die Verbindung zum motorischen Sprachgebiet intakt sind, so ist Nachsprechen möglich.

5. Bei Störungen in der Verbindungsbahn zwischen dem Wernickeschen und dem Brocaschen Zentrum hört der Kranke alles und versteht es auch. Spontansprache ist nicht gestört, wohl aber das Nachsprechen.

6. Transkortikale motorische Aphasie wird vorhanden sein, wenn die Bahnen zwischen dem kortikalen und dem Brocaschen Zentrum Schaden gelitten haben. Eine schwere Störung entsteht bei Erkrankung des Brocaschen Zentrums. Das Sprachvermögen ist aufgehoben. Sprachverständnis ist vorhanden. Der Kranke ist unfähig, etwas zu schreiben und zu lesen; nur Buchstaben vermag er nachzumalen.

7. Subkortikale motorische Aphasie ist vorhanden, wenn die kortikalen und subkortikalen Bahnen der Sprechmuskeln erkrankt sind. Diese sprachlichen Störungen sind ähnlich denen der transkortikalen motorischen Aphasie, nur das Schreiben ist intakt.

In Wirklichkeit zeigt die Aphasie nach Dr. Fröschels Angaben folgende Krankheitsbilder.

1. Sensorische Aphasie: Worttaubheit und Verlust des Verständnisses für Klang und Sinn der Worte. Paraphasie in bezug auf Laute, Silben und Wörter. Schädigung des Verständnisses für Gelesenes (Paralexie). Diktatschreiben ausgeschlossen. Spontanschreiben fehlerhaft (Paragraphie). Abschreiben möglich. Krankheitsherde in der oberen Schläfenwindung und im Gyrus supramarginalis.

2. Kortikale motorische Aphasie: Sprachverständnis intakt, aber sonst fast vollständige Stummheit. Lautes Lesen und Schreiben nicht möglich (Agraphie). Leseverständnis vorhanden, Abschreiben auch möglich. Krankheitsherde in der unteren Stirnwindung bzw. der angrenzenden Insel und der vorderen Zentralwindung.

3. Sensorische und motorische Aphasie miteinander verbunden.

4. Inselaphasie: Wortfindung erschwert; häufiges Versprechen.

5. Subkortikale sensorische Aphasie: Kein Sprachverständnis und Behinderung im Diktatschreiben. Bahnen vom Akustikus zum linken Schläfenlappen unterbrochen.

6. Subkortikale motorische Aphasie: Krankheitsbild ähnlich der Störung bei kortikaler motorischer Aphasie, aber die Schriftsprache ist erhalten. Krankheitsherde in der dritten Stirnwindung.

7. Transkortikale Aphasie: Vergessen der Worte bei erhaltenem Sprachverständnis. Zerstreute Krankheitsherde über der ganzen Rinde, wie sie durch multiple Erweichungen zustandekommen.

Literatur zur Aphasielehre.

Bastian, Über Aphasie u. and. Sprachstörungen. Leipzig 1902. — Fröschels, Kindersprache u. Aphasie. Beih. 3 z. Mon. f. Psych. u. Neur. 1918. Berlin, Karger. — Gutzmann, Zur Behandlung der Aphasie. Wiesbaden 1907. — Liebmann und Edel, Die Sprache der Geisteskranken. Halle a. S.

1903. — Treitel, Über Aphasie im Kindesalter. Berlin 1894. — Warburg, Über angeborene Wortblindheit und die Bedeutung ihrer Kenntnis für den Unterricht. Z. f. Kindf. Bd. 16, 4. — Widmann, Das Krankheitsbild der amnestischen Aphasie mit Alexie, Agraphie und schwachen Spuren von Ataxie. Langensalza 1919.

---

6. Der Artikulationsunterricht.

Der Artikulationsunterricht hat in der Hilfsschule eine hohe Aufgabe zu erfüllen. Er soll die mangelhafte Aufmerksamkeit der Schüler durch Sprechübungen anregen und fördern, die Aufnahmefähigkeit des Gehörs steigern und für Laute und Lautfolgen bessern, die vielfach unbeholfenen Sprechwerkzeuge gefügiger und dadurch die Sprache lautrein und deutlich machen und in enger Wechselbeziehung damit Selbstbeobachtung, Selbstzucht und Willenskraft heben und beleben. Bei seiner Pflege sind gleichmäßig nebeneinander folgende Zwecke im Auge zu behalten: 1. die Ausbildung der Sprachfertigkeit, 2. die Entwicklung der Geisteskräfte und 3. die Aneignung von Sachkenntnissen.

Der Artikulationsunterricht beginnt mit Vorübungen, die folgende Maßnahmen vorsehen:

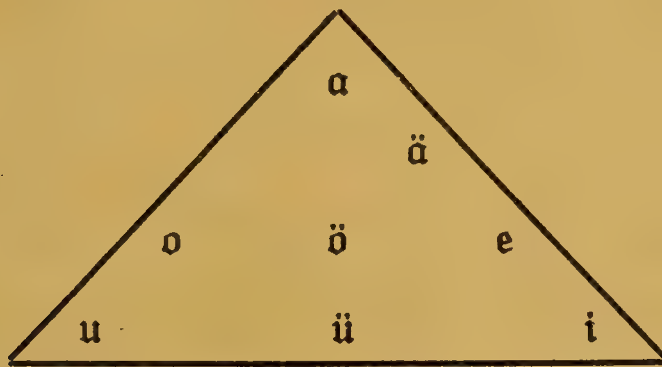
1. Spielende Beschäftigungen aller Art zum Zwecke der sprachlichen Betätigung;
2. in die Augen fallende Körperbewegungen zur Nachahmung und sprachlichen Äußerung;
3. Betrachtungen von Bildern mit Anregungen zum Sprechen;
4. verschiedene Bewegungen der Sprechwerkzeuge als direkte Vorübungen zur Artikulation;
5. Atemübungen und Übungen zur bewußten Lautgebung.

Auf die Vorübungen folgen die eigentlichen Lautübungen. Im allgemeinen dürfte folgendes Verfahren zu beobachten sein. Der Lehrer spricht den zu entwickelnden Laut bzw. die zu übende Lautverbindung so klar, deutlich und gut ausgeprägt als nur irgend möglich vor und veranlaßt die Schüler zum Nachsprechen im Chore. Daran schließen sich unmittelbar weitere Übungen an, wozu die Kinder entweder einzeln oder gruppenweise herangezogen werden. Während eine Gruppe Laute bzw. Lautverbindungen übt, wird die andere mit Schreibübungen, Fröbelschen Kindergartenarbeiten usw. beschäftigt. Der Artikulationsunterricht ist also anfänglich hauptsächlich Einzelunterricht oder Gruppenunterricht, sobald jedoch in seinem ferneren Betriebe mit der allmählichen Steigerung der Sprechfähigkeit der Mühe- und Zeitaufwand des Lehrers ein geringerer zu sein braucht und sich nicht aus-

schließlich auf einzelne Kinder erstrecken darf, soll er Klassenunterricht werden und sämtliche Schüler möglichst gleichmäßig zu berücksichtigen und zu fördern suchen. In seinem weitern Verlaufe sind besonders drei Stücke gehörig zu beobachten: 1. eine gründliche Entwicklung und Befestigung der Laute, 2. ihre vielseitige Übung und 3. ihre häufige und wiederholte Anwendung beim Sprechen. Nur unfehlbare Sicherheit, die in jeder Hinsicht durchaus anzustreben ist, vermag beim Unterrichte Schwachsinniger für gute Fortschritte und günstige Erfolge zu bürgen.

Für die Anordnung und Reihenfolge der Artikulationsübungen ist das „Prinzip der geringsten Anstrengung in der Lauterzeugung", sowie der natürliche Entwicklungsgang, welchen die Sprachbildung bei jedem Kinde verfolgt, zu beobachten. Wie das kleine Kind sein absichtliches Sprechen gleich mit dem Nachahmen und Hervorbringen von Silben mit zwei Lauten beginnt, so sollen die Lautübungen nicht mit einzelnen Lauten, sondern sofort mit einfachen Lautverbindungen, Vokal im An- und einfacher Konsonant im Auslaut, anfangen. Die Periode des Sprechens einzelner Laute (unabsichtliches Sprechen) wird als bereits erledigt vorausgesetzt, allerdings müssen fehlende Laute und auch diejenigen, welche bis zu einem gewissen Grade den Kindern noch nicht geläufig sind, durch besondere Übungen einzeln entwickelt, befestigt und eingeübt werden. Beachtenswerte Regeln und Fingerzeige dazu finden wir in dem interessanten Buche: „Der kleine Sprachmeister" von H. Piper. Als spezifisch schwere Laute für Schwachsinnige sind namentlich k, r, z, j, zu bezeichnen. Es gibt aber auch Kinder unter ihnen, die nicht einmal imstande sind, ganz leichte Laute, z. B. m und n voneinander zu unterscheiden. Bedeutende Schwierigkeiten verursacht manchem schwachsinnigen Schüler die Bildung des k. Es scheint weder die Anwendung von mechanischen Hilfsmitteln, noch die Beobachtung des „Prinzips der Analogie in der Lauterzeugung" etwas nützen zu wollen, da dem betreffenden Kinde, obwohl es die Laute p und t aus der Reihe der Explosivlaute richtig zu bilden vermag, doch die ähnliche Bildung des k nicht gelingen will. Die Schwachsinnigen erscheinen eben in mancher Hinsicht wie „vernagelt". In solchen Fällen ist es ratsam, vorläufig von der Erzielung eines richtigen Lautes abzustehen, da derselbe, wenn er sich nicht ganz unerwartet und plötzlich einstellt, selten durch noch weiter ausgedehnte Übungen und Bildungsversuche zu erreichen sein wird, er findet sich dann eben niemals. In der Regel hat ein solcher Mangel, wenn er sich nicht gar zu auffällig kennzeichnet, auch nicht viel auf sich, zumal es eine ganze Menge vollsinniger Menschen gibt, die gleichfalls nicht sämtliche Laute, wie z. B. das Zungenspitzen-r, zu sprechen vermögen.

Der Artikulationsunterricht verlangt Kenntnis der Lautlehre. Aus dieser Lehre sei folgendes geboten.



Vokaltafel nach Brücke.

Die reinen Vokale heißen a, o, u, i und e. Zwischen a und e liegt das ä, zwischen o und e das ö und zwischen u und i das ü. Die Lage der Umlaute ä, ö und ü entspricht ganz der Art ihrer Bildung. Versuchen wir aus der Mundstellung des a ein e zu sprechen, so entsteht ein ä. Sprechen wir aus der Mundstellung des o ein e, des u ein i, so entsteht ein ö bzw. ein ü. Brücke führt in seiner Vokaltafel noch mehrere Zwischenvokale an, die auch in verschiedenen Dialekten unserer Sprache vorkommen, für die wir aber keine besonderen Schriftzeichen haben, deshalb sind diese Zwischenlaute weggelassen.

System der Konsonanten nach Gad.

Artikulationsgebiete I., II., III.	Stimmenbildung	Reibungsgeräusche bei Atemausfluß: mitten	seitlich	allseitlich	Verschlußlaute	Zitterlaute	Rhinophone
I. Unterlippe mit Oberlippe oder oberen Schneidezähnen	ohne	f	—	—	p	—	—
	mit	w	—	—	b	Lippen-r	m
II. Zungenspitze mit Schneidezähnen oder Alveolarrand	ohne	s ß	—	sch	t	—	—
	mit	ſ	l	—	d	Zungen-r	n
III. Zungenrücken mit Gaumen	ohne	ch	—	—	k	—	—
	mit	j	—	—	g	Gaumen-r	ng

Stimmlose Dauerlaute sind: f, s, ch, sch; stimmhafte: w, ſ, j, r, m, n, ng; stimmlose Verschlußlaute (Explosivlaute): p, t, k; stimmhafte: b, d, g. Von anderen Lautbezeichnungen sind noch folgende zu nennen: Lippenlaute oder Labiale, Zahnlaute oder Dentale, Vordergaumenlaute oder Palatale, Hintergaumenlaute oder Gutturale. L und r führen die Bezeichnung Liquidae, m, n und ng Resonanten. B heißt Media, d. h. mittlerer Laut, p heißt Tenuis = dünner Laut. Die deutschen Bezeichnungen dafür sind zutreffender: p ist der harte und b der weiche Laut.

Liebmann unterscheidet in seinen Vorlesungen über Sprachstörungen, 1. und 2. Heft, Berlin 1898, vier Artikulationsgebiete und bietet folgende Übersicht.

Artikulationsstellen	Stimme	Verschlußlaute	Reibungslaute mittlerer	allseitiger	seitlicher	Zitterlaute	Nasenlaute
			Luftstrom				
I. Lippen	ohne	p	f	—	—	—	—
	mit	b	w	—	—	Lippen-r	m
II. Zähne	ohne	t	s	sch	—	—	—
	mit	d	ſ	—	l	Zungen-r	n
III. Gaumen	ohne	k	ch	—	—	—	—
	mit	g	j	—	—	Gaumen-r	ng
IV. Kehlkopf	ohne	—	—	h	—	—	—
	mit	—	—	—	—	Kehlkopf-r	—

In dem Gadschen System fehlt das h und das Kehlkopf-r; aber trotzdem sind seine Bezeichnungen der Artikulationsstellen zutreffender als bei Liebmann. Wir werden deshalb auch nur drei Artikulationsstellen unterscheiden und ihre Lagen folgendermaßen bezeichnen. Die erste liegt entweder zwischen den Lippen oder zwischen der Unterlippe und den oberen Schneidezähnen, die zweite zwischen Zungenspitze und Schneidezähnen oder zwischen Zungenspitze und dem vorderen harten Gaumen und die dritte zwischen dem hinteren Zungenrücken und dem weichen Gaumen oder der hinteren Rachenwand.

Über die Hervorbringung der einzelnen Laute und ihre richtige Bildungsweise ist folgendes zu bemerken.

Nach der Lautlehre werden die Mitlaute in Halbvokale, Verschlußlaute, Reibungslaute und Kehlkopflaute eingeteilt.

Beim **a** muß der Mund so weit geöffnet werden, daß zwei Finger zwischen die Zähne gelegt werden können. Die Zunge lehnt sich vorn an die unteren Schneidezähne an, liegt aber sonst platt auf dem Boden der Mundhöhle und nimmt fast Ruhelage ein. Das Gaumensegel wird etwas gehoben, der Kehlkopf hat mittleren Stand. Der Ton darf weder zu dunkel gefärbt sein, so daß er dem o ähnlich klingt, noch zu hell, so daß er sich dem Klange des e nähert. Bei näselndem Ton ist der Zungenrücken etwas niederzudrücken.

Beim **o** wird der Mund oval geöffnet. Die Zunge schiebt sich auf dem Boden der Mundhöhle etwas rückwärts und bildet in der Mitte eine kleine Vertiefung. Das Gaumensegel hebt sich ein wenig, und der Kehlkopf senkt sich unter die Mittellage. Das o darf sich in seinem Klange nicht dem a, auch nicht dem u nähern.

Beim **u** treten die Lippen etwas vor und bilden vorn eine kleine runde Öffnung. Die Zunge rückt mit ihren hintersten Teilen hart nach dem Gaumen. Das Gaumensegel hebt sich ziemlich hoch, und der Kehlkopf nimmt seine tiefste Stelle ein. Ein Anklang an das o ist zu vermeiden.

Beim **e** ist der Mund in die Breite gezogen und nur ganz mäßig geöffnet. Die Zunge stemmt sich mit ihrer Spitze gegen die Schneidezähne des Unterkiefers, ihre Ränder legen sich an die Backenzähne und seitlichen Teile des harten Gaumens an, während ihr Rücken sich leicht gewölbt zeigt. Das Gaumensegel nimmt eine mittlere Lage ein. Der Kehlkopf steigt ein wenig über die Mittellage empor. Das e darf nicht nach ä hinüberklingen.

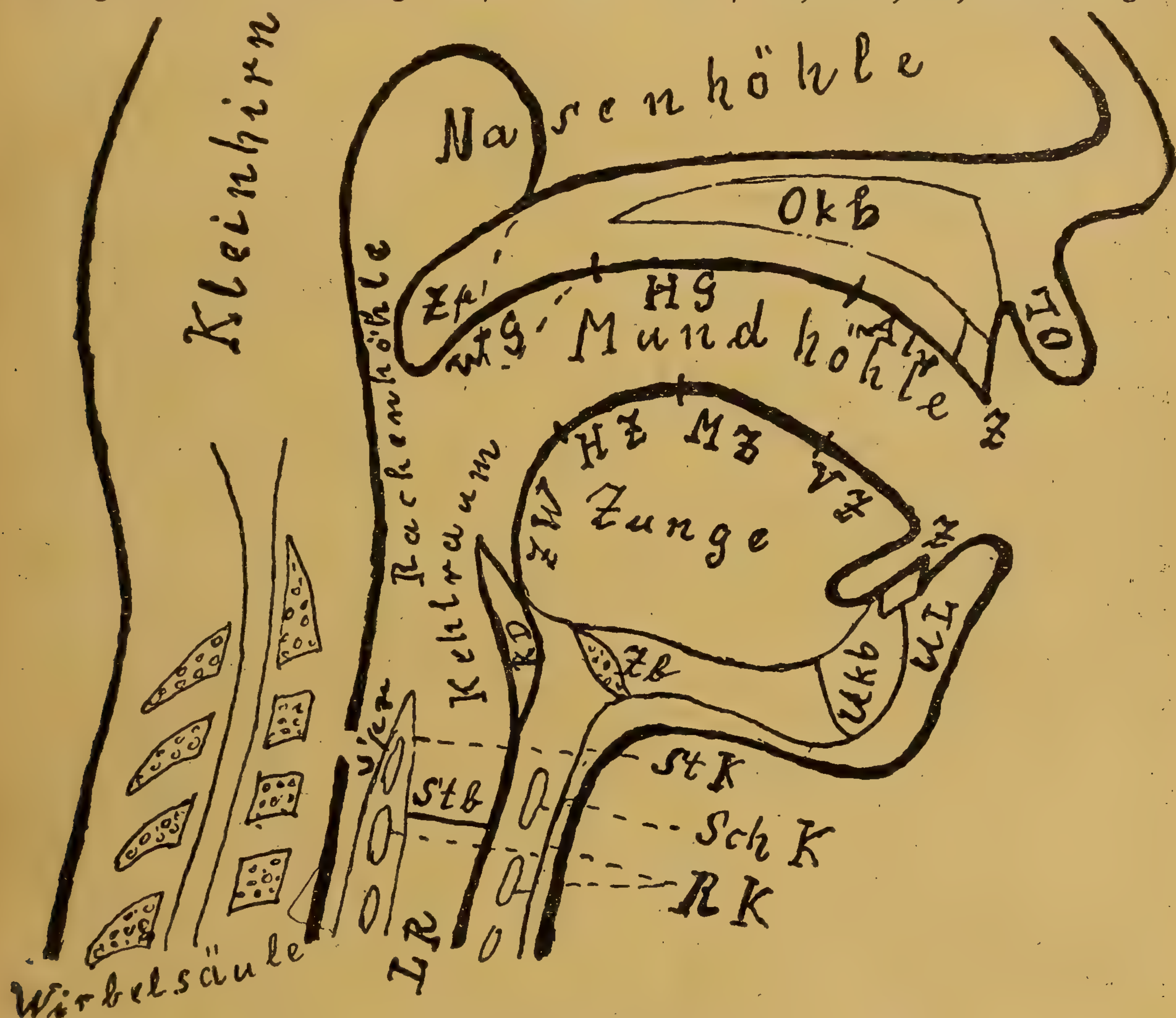


Abb. 14. Schematische Abbildung der Sprechorgane.

Alv = Alveolen. HG = Harter Gaumen. WG = Weicher Gaumen. Zp = Zäpfchen (Gaumensegel) Z = Zahn. ZW = Zungenwurzel. HZ = Hinterzunge. MZ = Mittelzunge. VZ = Vorderzunge. Okb = Oberkieferbein. Ukb = Unterkieferbein. OL = Oberlippe. UL = Unterlippe. Spr = Speiseröhre. LR = Luftröhre. Stb = Stimmband. KD = Kehldeckel. Zb = Zungenbein. StK = Stellknorpel. SchK = Schildknorpel. RK = Ringknorpel.

Beim **i** nimmt der Mund seine breiteste und schmalste Öffnung ein. Die Zunge reicht mit ihrem Rücken fast bis zum weichen Gaumen hinauf. Das Gaumensegel ist hochgehoben und verschließt den Nasenrachenraum. Der Kehlkopf hat seinen höchsten Stand. Das i darf niemals nach e hinüberklingen.

Das ä ist ein Gemisch von a und e. Es hat fast dieselbe Organstellung wie das e, nur ist der Mund etwas mehr geöffnet, auch sinkt der hintere Teil der Zunge mehr herab, so daß sich der Kehlraum nach oben etwas erweitert. Der ä-Laut muß sich in seinem breiten Klange von dem **e** wesentlich unterscheiden.

Das ö ist ein Gemisch von o und e. Es hat fast die Lippenstellung des o, aber die Zungenstellung des e. Das ö darf nie mit der Mundstellung des e gesprochen werden.

Das ü ist ein Gemisch von u und i, hat aber die Zungenstellung des i. Das ü darf nie die Lippenstellung des i einnehmen.

Das **ei (ai)** wird durch die schnelle Aufeinanderfolge der Organstellung des a und i hervorgebracht. Der reine und deutliche Ansatz des a ist unbedingt erforderlich und hat besonders bei ai recht klar hervorzutreten.

Das **au** wird durch die schnelle Aufeinanderfolge der Organstellung von a und u gebildet. Der deutliche Einsatz mit einem klaren a darf nie außer acht gelassen werden.

äu und **eu** enstehen durch die rasche Aufeinanderfolge von o und i. Dem o-Klang gebührt der Vorrang, während das i sich nur kurz anschließt.

Der Doppellaut **ei** ist eigentlich eine Lautreihe von a nach i, au eine solche von a nach u, und eu eine von o nach i.

Bei den Halbvokalen (**m**, **n**, **ng**, **l** und **r**) findet in der Mundhöhle zwar ein Verschluß oder eine Enge statt, aber es fehlt diesen Lauten vorwiegend das konsonantische Geräusch, so daß man ohne weiteres die starke vokalische Färbung heraushören kann.

Die Verschlußlaute (**b**, **p**, **d**, **t**, **g**, **k**) werden durch Verschluß der betreffenden Artikulationsstellen und durch das rasch nachfolgende Sprengen des Verschlusses mittels des Sprechluftstroms hervorgebracht.

Bei den Reibungslauten (**f**, **w**, **s**, **ſ**, **sch**, **ch**, **j**) und dem Kehlkopflaute (**h**) kommt eine gewisse Enge im Mund- oder Kehlraume in Betracht, durch die der Luftstrom mit bestimmter Kraft entweichen muß, um das für jeden Laut charakteristische Geräusch hervorzurufen.

Das **m** wird mit Lippenschluß gebildet, so daß Luftstrom und Lautton durch die Nase entweichen müssen. Dabei kommt ein brummender Ton zu Gehör. Die Zunge liegt platt auf dem Mundboden; das Gaumensegel hängt schlaff herab, läßt aber einen Verschluß des Nasenrachenraumes nicht zu, so daß der Brummton durch die Nase entweichen muß. Ein leises Vibrieren der Lippen und der Nase macht sich bemerkbar.

Bei der Bildung des **n** werden die Lippen etwas geöffnet. Die Zunge lehnt sich bei den oberen Schneidezähnen dicht an den Gaumenrand an, so daß die Luft nicht durch den Mund entweichen kann, sie muß vielmehr infolge der Untätigkeit des Gaumensegels durch die Nase entströmen. In der Zungenspitze und an den Nasenflügeln verspürt man ein leises Zittern.

Bei **ng** und **nk** erfolgt ein vollständiger Abschluß der Mundhöhle vom Nasenrachenraum, indem sich der Zungenrücken fest an den harten und weichen Gaumen legt. Der Luftstrom wird nach der Nase und durch diese hinausgeleitet. Wird der Verschluß, der gegen den weichen Gaumen gebildet ist, gesprengt, so ertönt nk. Beim nachlässigen Sprechen unterbleibt dieses Sprengen, es klingt dann bang und Bank vollständig gleich.

Beim **l** stemmt sich die Zungenspitze fest an die oberen Schneidezähne, während ihre seitlichen Teile leicht die Zähne berühren. Der Mund ist mäßig geöffnet. Der Luftstrom entweicht seitlich der Zunge.

Das **r** kann auf zweierlei Weise gebildet werden, mit der Zungenspitze oder mit dem Zäpfchen. Alle anderen Bildungsarten (Mitwirkung von Lippen oder Kehlkopf) kommen weniger in Betracht. Für den gewöhnlichen Gebrauch genügt das Zäpfchen- oder Gaumen-r. Dieses wird erzeugt, indem die hinteren Teile der Zunge sich heben und in ihrer Mitte eine kleine Rinne lassen. In diese Rinne legt sich das Zäpfchen und schwirrt auf und nieder, sobald der Laut erklingt. Bei vielen Leuten gerät das ganze Gaumensegel mit in Erschütterung. Bei der Bildung des r durch die Zungenspitze kommt der r-Laut am besten zur Geltung.

Beim **p** werden die Lippen fest verschlossen und durch den Luftstrom energisch gesprengt. Die Bildung des p kann nur dann richtig erfolgen, wenn das Gaumensegel den Nasenrachenraum dicht abschließt, die Stimmritze offen bleibt und ein starker Luftstrom gegen die geschlossenen Lippen vordringt. Solange der Luftstrom nicht stark genug ist, wird das p nie richtig zum Ausdruck kommen. Der Lippendruck allein genügt nicht. Das Zusammenpressen und das schnelle Öffnen der Lippen ist sichtbar.

Beim **b** werden die Lippen nur sanft aufeinandergelegt und berühren sich in größerer Fläche als beim p. Der Luftstrom braucht nur schwach zu sein. Der Lippenverschluß wird hier nicht gesprengt, sondern ohne Anstrengung gelöst.

Das **t** hat seine Artikulationsstelle an den oberen Zähnen oder am vorderen Teil des harten Gaumens. Durch das Anlegen der Zunge entsteht ein vollständiger Verschluß. Der Luftstrom wird in derselben Weise wie beim p ausgestoßen.

Das **d** wird an derselben Artikulationsstelle gebildet wie das t. Es verhält sich zum t wie das b zum p.

Das **k** ist der hintere Zungenverschlußlaut. Der mittlere oder der hintere Teil des Zungenrückens legt sich fest an den Gaumen an. Die Luft sammelt sich hinter dem Verschluß, um dann plötzlich und explosivartig durch den Mund zu entweichen.

Das **g** wird an derselben Artikulationsstelle gebildet wie das k. Das Verhältnis von k zu g ist dasselbe wie von p zu b oder von t zu d.

Das **f** (**v** und **ph**) wird an der oberen Zahnreihe und an der Unterlippe gebildet. Diese wird so weit zurückgezogen, daß die oberen Vorderzähne auf ihr stehen. Der Luftstrom streicht mit einem deutlichen Geräusche durch die enge Lücke. Die Unterlippe muß die innere scharfe Kante der oberen Zahnreihe genau berühren, weil nur dadurch das charakteristische Geräusch erreicht wird.

Das **w** wird in derselben Weise gebildet wie das f, nur kommt hier noch der Stimmton hinzu.

Das **s**, (**ß**, **ss**) ist ein sehr charakteristischer Laut unserer Sprache. Bei seiner Erzeugung muß eine Enge zwischen der Zunge, die in ihrer Mitte eine rinnenförmige Vertiefung zu bilden hat, den oberen Schneidezähnen und dem Zahnfleischrande hergestellt werden, durch welche der Luftstrom hinausströmen soll. Die Lippen sind zurückgezogen wie bei e. Die Vorderzähne liegen frei, die beiden Zahnreihen sind einander genähert.

Das **ſ** wird in derselben Weise gebildet; es kommt aber bei ihm noch der Stimmton hinzu.

Beim **sch** müssen die beiden Zahnreihen ein wenig geöffnet sein; die Lippen schieben sich rüsselartig vor, die Mundwinkel drücken sich zu beiden Seiten an die Zähne, die Zunge zieht sich mit ihrem in der Mitte etwas ausgehöhlten Rücken in die Höhe, um eine Enge zu bilden. Durch diese Enge bricht der Luftstrom zwischen den Zahnreihen und durch die vorgeschobenen Lippen hinaus.

Wir unterscheiden ein vorderes und ein hinteres **ch**. Bei ersterem nähert sich der mittlere, bei letzterem der hintere Teil des Zungenrückens dem Gaumen. Die Zungenspitze ist bei beiden nieder- und etwas zurückgedrückt und bildet eine kleine Rille. Der Luftstrom streicht durch die Rille fauchend hinaus.

Das **j** wird in gleicher Weise gebildet wie das ch; nur muß die Enge weiter vorn am harten Gaumen hergestellt werden. Außerdem kommt noch der Stimmton hinzu. Es ist darauf zu achten, daß das j nicht in ein ſ übergeht.

Beim **h** strömt die Luft bei freier Mundöffnung als Hauch hinaus. Die Stimmbänder dürfen nicht vollständig geschlossen werden. Der Luftstrom geht schnell durch die mäßig offene Stimmritze und verursacht das

hauchende Geräusch. In Silben und Wörtern wird das h vielfach verändert. Der h-Laut eignet sich besonders für systematische Atemübungen und bietet in Verbindung mit den Selbstlauten ein wertvolles Hilfsmittel für die Ausbildung der Stimmlippen und bei der Behandlung Stotternder zur Überwindung des Krampfdruckes.

Bezüglich der Bildung der zusammengesetzten Laute z, x, **qu** sei auf die Entstehungsweise der Einzellaute verwiesen.

Als Hilfsmittel bei den Artikulationsübungen bedienen wir uns optischer, taktiler und akustischer Kontrollen. Bei der optischen Kontrolle dient das Lautbild, das bzw. mit Hilfe des Artikulationsspiegels gewonnen wird, als hauptsächlichstes Veranschaulichungsmittel. Bei der taktilen werden die Vibrationen an der Nase, am Kehlkopf, Brustkasten und Kopf, sowie die Bewegungen des Unterkiefers, der Lippen und des Kehlkopfs getastet. Die akustische Kontrolle wendet sich vorwiegend an das Gehör. Sie erweist sich in den meisten Fällen bereits allein als ausreichend genug.

Stufengang bei den Artikulationsübungen.

Für die Aufstellung des Stufenganges können nur allgemein geltende Gesichtspunkte in Betracht kommen; die Angaben berücksichtigen daher hauptsächlich folgende Punkte:

1. die Reihenfolge der Artikulationsübungen,
2. ihre Zahl und Ausdehnung und
3. die Zusammenstellung der Laute zu Lautverbindungen zwecks Gewinnung sprachlicher Inhalte (Wörter).

Die Lautübungen der folgenden fünf Stufen sollen zunächst nur als Richtlinien dienen, im übrigen aber können sie nach Bedürfnis entweder erweitert und vermehrt oder auch gekürzt und verringert werden. Das Ab- und Zumessen der einzelnen Übungen kann zwar von vornherein nach bestimmten Gesichtspunkten und in gewissen Umrissen geschehen, bei der Durchnahme und Behandlung aber soll die Eigenart der jeweilig in Betracht kommenden Kinder regelnd darauf wirken.

Bei den Lautverbindungen kommt das Prinzip der gegenseitigen Akkomodation zur Geltung, d. h. das gesamte Ansatzrohr nimmt während des Sprechens jene Stellung ein, von der aus die folgenden Lautstellungen am leichtesten zu erreichen sind. Diese Stellung nennt man Artikulationsbasis.

Lautgesetz von Winteler: „Bei der Berührung zweier Laute wird die beiden Lauten gemeinschaftliche Artikulationsbewegung tunlichst nur einmal ausgeführt."

1. Berühren sich zwei Vokale, die einer Silbe angehören, so entsteht ein Zwielaut (Diphthong). Bei der Bildung der Diphthonge ist zu beachten, daß dieselben nicht als die bloße Aneinanderreihung zweier Vokale zu sprechen sind. Während der Stimmton den Mundkanal passiert, geht das Ansatzrohr aus der Artikulationsstellung des ersten Vokals in die des zweiten über und schließt mit der Erreichung der Artikulationsstellung des zweiten Vokals ab. Vollwertig ist also nur der erste Vokal — in ei, ai und au das a und eu (äu) = oi das o. Es reihen sich aber die ersten Laute

a und o an die zweiten Laute i und u nicht unmittelbar an, wenn das Ansatzrohr bei vollem Stimmton aus der ersten in die zweite Artikulationsstellung übergeht, sondern es entstehen dabei Zwischenlaute, die man Gleitlaute nennt. Gerade diese Gleitlaute sind das Charakteristische für die Diphthonge. Zwischen der a- und u-Artikulation bei au liegt noch das o. Aber auch außer dem o werden noch verschiedene Lautstellungen durchwandert und Gleichlaute gebildet, die graphisch nicht darstellbar sind und auch vom Ohr als Einzellaute nicht wahrgenommen werden, die jedoch in ihrer Gesamtheit eine Gleitlautreihe darstellen, welche dem Zwielaut au wesenseigen ist. Zu erwähnen ist noch, daß auch die Qualität des zweiten Lautes beim Aussprechen des Diphthongs etwas verändert wird.

2. Stoßen zwei Vokale zusammen, die verschiedenen Silben angehören, so soll der Stimmton auch an der Silbengrenze möglichst fortbestehen.

Beispiele: Mau‿er, bei‿einander, Ne‿ander, Jo‿achim.

3. Bei der Verbindung von Vokalen mit stimmhaften Konsonanten tönt der Stimmton während der Artikulation dauernd, so daß diese Verbindungen sich innig vollziehen und in ihrer Bildung den Diphthongen nahe kommen sollen.

Beispiele: Alma, Amsel, Erna, Ulme.

4. Bei der Verbindung stimmhafter Explosivlaute mit Vokalen setzt der Verschluß bereits mit Stimmton ein, der in diesem Falle die Bezeichnung Blählaut hat. Der Stimmton (Blählaut) wird bei der Lösung des Verschlusses und beim Eintritt in den Vokal stärker.

Beispiele: Ball, Gans, Dame.

5. Bei der Verbindung stimmloser Dauerlaute mit Vokalen und umgekehrt tritt außer der Bildung oder Aufhebung der Enge auch ein Ab- oder Einsatz des Stimmtons ein.

Beispiele: Schale, falsch, Maler — Arm Insel, Olga.

6. Bei der Verbindung stimmloser Verschlußlaute mit Vokalen und umgekehrt tritt mit der Lösung und Bildung des Verschlusses im Mundkanal auch gleichzeitig die Bildung oder Lösung des Kehlkopfverschlusses ein.

Beispiele: Pudel, Karl, Tasche — Apfel, Akt, Atlas.

7. Bei der Verbindung der stimmlosen labialen oder dentalen Explosivlaute (p, t) als Anlaute mit einem Vokal wird zwischen der Lösung des Verschlusses und dem Einsetzen der Vokalartikulation eine Enge gebildet, an deren Rändern die ausströmende Luft ein Reibungsgeräusch erzeugt und dabei die Bildung von Lauten verursacht, die man Affricatae nennt: pf und ts = z.

Beispiele: Pfeil, Pfad — Zange, zeigen.

Des weiteren sind hier noch die Einwirkungen der Vokale auf die Konsonanten, die Veränderungen der Vokale durch darauffolgende Konsonanten und die gegenseitigen Beeinflussungen benachbarter Konsonanten aufeinander zu erwähnen, oder kurz die Beeinflussung und Veränderung der Laute nach ihrer Stellung.

Die Artikulationsweise eines Konsonanten und eines Vokals ist je nach Art ihrer Stellung im Worte sehr verschieden. Würden die beiden Laute ganz unabhängig und unbeeinflußt voneinander artikuliert und verbunden werden, so müßten komplizierte Artikulationsbewegungen ausgeführt werden, welche mehrere Gleitlaute zur Folge hätten. Der innige Zusammenschluß (Verschmelzung) der beiden Laute würde dadurch gestört und die Verbindung unrein erfolgen. Beim normalen Sprechen jedoch wird ein Ausgleich geschaffen, indem ein Teil der Vokalartikulation zu gunsten des darauffolgenden Konsonanten geändert oder angepaßt wird und umgekehrt ein Teil der Konsonantartikulation zu gunsten des darauffolgenden Vokals. Besonders bemerkbar macht sich diese Änderung bei Verbindungen von offenen Vokalen mit darauffolgenden Konsonanten, wo-

bei namentlich die Dauer und Klangfarbe der Vokale stark beeinträchtigt wird.

Beispiele: Mappe, offen, schlummern, Treppe, klimmen.

Beim Zusammentreffen gleicher oder nur durch das Vorhandensein bzw. Fehlen des Stimmtons verschiedener Verschlußlaute werden sie zu einem Laute zusammengefaßt. Man spricht also: Rot tun, hast du, mit dir, hat dich, laß sie. Der erste Laut in dem zweiten Worte wird, auch wenn er stimmhaft ist, unter dem Einflusse des letzten stimmlosen Lautes des ersten Wortes ebenfalls stimmlos. Assimilation.

Die Verschlüsse p, t, k (b, d, g) öffnen sich vor l in die l-Artikulation. Die Zungenspitze legt sich an die Alveolen an.

Beispiele: Plagen, gottlob, klar, blau, handlich, glauben.

Folgen zwei Verschlußlaute aufeinander, so wird der Verschluß des zweiten bewirkt, bevor noch der Verschluß des ersten gelöst ist.

Beispiele: Lobt, hat kein, mit gehen.

Bei den zusammengesetzten Anlauten pr, tr, kr, br, dr, gr, fr, schr, gn, schn, schm, kn usw. findet eine Vorausnahme der r-, bzw. n-, bzw. m-Artikulation statt.

Beispiele: Pregel, tragen, krank, breit, drohen, graben, fragen, schreiben, Gnade, schneiden, schmal, Knabe.

Explosivlaute öffnen sich vor gleichartigen Nasalen mit nasaler Explosion.

Beispiele: Ätna, ab machen, mit nichten, schlag nicht.

Falsch ist das sogenannte Überziehen, wobei der auslautende Konsonant eines Wortes zum folgenden Worte mit anlautendem Vokal hinübergezogen wird. Dadurch entsteht ein vermischtes, undeutliches Sprechen, das häufig ganz sinnwidrig wirken kann.

Beispiele: Nie kann ohne Wonne, trage den Brief auf die Post, wer hat die Blumen nur erdacht. Es darf nicht heißen: Nie kannone, Briefauf, werat.

I. Stufe. Zweilautige Verbindungen.

a) Vokale und Doppellaute in nachstehender Reihenfolge: a, o, u, au, e, i, ei (ai) im Anlaut, einfache Konsonanz im Auslaut.

b) Einfache Konsonanz im Anlaut, Vokale usw. im Auslaut.

1. Lautübungen.

a)	am,	om,	um,	aum,	em,	im,	eim.	
	al,	ol,	ul,	aul,	el,	il,	eil.	
	ap,	op,	up,	aup,	ep,	ip,	eip,	(ab.)
	af,	of,	uf,	auf,	ef,	if,	eif.	
	an,	on,	un,	aun,	en,	in,	ein.	
	as,	os,	us,	aus,	es,	is,	eis.	
	asch,	osch,	usch,	ausch,	esch,	isch,	eisch.	
	at,	ot,	ut,	aut,	et,	it,	eit.	(ad.)
	ak,	ok,	uk,	auk,	ek,	ik,	eik.	(ag.)
	ar,	or,	ur,	aur,	er,	ir,	eir.	
b)	ma,	mo,	mu,	mau,	me,	mi,	mei.	
	la,	lo,	lu,	lau,	le,	li,	lei.	
	pa,	po,	pu,	pau,	pe,	pi,	pei.	(ba.)
	fa,	fo,	fu,	fau,	fe,	fi,	fei.	(wa.)
	na,	no,	nu,	nau,	ne,	ni,	nei.	
	sa,	so,	su,	sau,	se	si,	sei.	
	scha,	scho,	schu,	schau,	sche,	schi,	schei.	
	ta,	to,	tu,	tau,	te,	ti	tei.	(da.)
	ka,	ko,	ku,	kau,	ke,	ki,	kei.	(ga.)

ra, ro, ru, rau, re, ri, rei.
ha, ho, hu, hau, he, hi, hei.
ja, jo, ju, jau, je, ji, jei.

Wenn hier bereits Lautübungen mit den schweren Lauten „k“, „r“ u. a. auftreten, so sind dieselben nur der Vollständigkeit halber aufgeführt; in Wirklichkeit jedoch mögen sie später zur Übung gelangen. — Die noch fehlenden Doppelkonsonanten z = ts und x = ks, die Umlaute ä, ö, ü und der Doppellaut eu (äu) sind erst dann zu üben, wenn die Schüler die feinen Abstufungen in den verschiedenen Lautklängen genügend zu unterscheiden vermögen. In der ersten Zeit der Lautübungen sind viele geistesschwache Kinder dazu nicht imstande, indem sie oft nicht einmal f und w, m und n gehörig auseinander halten können. Die Artikulation jeder Lautübung kann in folgender Weise geschehen:

1. lang und stark,
2. kurz und stark,
3. lang und schwach,
4. kurz und schwach.

Für die folgenden Stufen gelten dieselben Bestimmungen und finden sinngemäße Anwendung.

2. Wörter.

a) ab! auf! aus, Eis, ich, Aal, ein, Ohr, Uhr, er.
b) Tee, da! du, Schuh, ja! wo? Kuh, Reh usw

Bei den Wörtern sind hier und auf den folgenden Stufen nur einsilbige angeführt worden, es können aber auch zwei- und mehrsilbige zu den Übungen herangezogen werden, die ihrem lautlichen Aufbaue nach jeweilig den Lautübungen der betreffenden Stufe entsprechend zusammengesetzt sein müssen, hier also z. B. folgende: Ma—ma, Boh—ne, Ra—be, ho—le! lo—se, Ma—schi—ne, Pa—pa—gei, rei—ni—ge! usw. Es lassen sich solche Wörter in ähnlicher Weise für jede Stufe in ausreichender Anzahl finden und bilden. Die Übungen der verschiedenen Stufen des Stufenganges bezwecken, „alle im Bereiche der Wörter unsrer Sprache möglichen Sprechschwierigkeiten durch einen planmäßig darauf gerichteten, von Leichten zum Schwerern fortschreitenden Gang in der Weise zu überwinden, daß von jeder Sprechschwierigkeitsstufe eine ausreichende Anzahl von Anschauungswörtern vorgeführt und die Schüler im mechanisch geläufigen Sprechen solange geübt werden, bis sie hierdurch dahin gelangen, im Unterrichte künftig vorkommende Wörter mit ähnlicher Sprechschwierigkeit ohne großen Zeit- und Kraftaufwand auffassen und nachsprechen zu können. Obgleich diese Übungen ihre Hauptaufgabe in der Förderung der mechanischen Sprechschwierigkeiten suchen, so werden die Wörter doch erst vorgeführt nach Interessewedkung des Schülers für die Sache und nach Erzeugung eines innern Vorstellungsbildes von

denſelben“. Es handelt ſich alſo hierbei, wie bereits vorhin angedeutet, um eine methodiſche Bildung des Sprechens und der Sprache mit gleichmäßiger Berückſichtigung der phonetiſchen, logiſchen und grammatiſchen Seite.

II. Stufe. Dreilautige Verbindungen.

Einfache Konſonanz im An- und Auslaut, Vokale uſw. im Inlaut.

1. Lautübungen.

Anlaut.		Auslaut.	
m	ſch	m	ſch
l	t (d)	l	t (d)
p (b)	k (g)	p (b)	k (g)
f (w)	h	f	ch
n	j	n	r
ſ	r	s	

Beiſpiele.

mam, mom, mum, maum, mem, mim, meim.
mal, mol, mul, maul, mel, mil, meil.
map, mop, mup, maup, mep, mip, meip.
uſw.
lam, lom, lum, loum, lem, lim, leim.
lal, lol, lul, laul, lel, lil, leil.
lap, lop, lup, laup, lep, lip, leip.
uſw.
pam, pom, pum, paum, pem, pim, peim.
pal, pol, pul, paul, pel, pil, peil.
pap, pop, pup, paup, pep,
uſw.

2. Wörter.

Maus, Mann, Mohn, mein, Paul, Baum, Buch, Ball, Beil, Bein, Bier, taub, tot, tief, Tiſch, Tuch, Tor, dumm, Dach, dein, faul, Faß, Fuß, Fiſch, weiß, weich, Wein, Sieb, ſatt, Seil, Sack, Schaf, Schiff, Hut, Hof, Haus, hoch, Hahn, Huhn, Haar, hier! Laus, Lamm, lahm, laut, naß, Nuß, nein! Kahn, Gott, gut, rot, Rad, raſch, rein, Rock, Rohr uſw.

III. Stufe. Dreilautige Verbindungen.

a) Vokale, Doppellaute und Umlaute im Anlaut, gemeinſame Doppelkonſonanz für In- und Auslaut.

b) Doppelkonſonanz im Anlaut, Vokale uſw. im Auslaut.

1. Lautübungen.

Anlaut.	Auslaut.		
a	mt	chs (x)	rm
o	lt	nch	rl
u	pt	nk (ng)	rt
au	ft	lf	rf
e	nt	ls	rn
i	ſt	kt (gt)	(rz)
ei	cht		(rx)
eu (äu)			
ä			
ö			
ü			

Beispiele.

amt, omt, umt, aumt, emt, imt, eimt, ämt, ömt, ümt, eumt.
alt, olt, ult, ault, elt, ilt, eilt, ält, ölt, ült, eult.
apt, opt, upt, aupt, ept, ipt, eipt, äpt, öpt, üpt, eupt.
usw.

Anlaut.			Auslaut.	
pf	sp	schr	a	ei (ai)
pl (bl)	st	qu (kw)	o	eu (äu)
pr (br)	schm	kl (gl)	u	ä
tr (dr)	schw	kn	au	ö
fl	schl	kr (gr)	e	ü
fr	schn	(z, x)	i	

Beispiele.

pfa, pfo, pfu, pfau, pfe, pfi, pfei, pfä, pfö, pfü, pfeu.
pla, plo, plu, plau, ple, pli, plei, plä, plö, plü, pleu. (bla.)
pra, pro, pru, prau, pre, pri, prei, prä, prö, prü, preu. (bra.)
usw.

Die Laute z, x, ä, ö, ü, eu (äu) sind dieser Stufe eingereiht. Bei den Lautübungen wurden nur die gebräuchlichsten und in der Sprache am häufigsten vorkommenden Verbindungen herangezogen, eine regelrechte systematische Aufstellung aller möglichen Kombinationen würde zu weit führen. Dieses ist auch bei den folgenden Stufen berücksichtigt worden.

2. Wörter.

a) Ast, acht, alt, eins, Arm, arm, Ochs, Ort.

b) Pfau, blau, Blei, Brei, treu, drei, Floh, Frau, froh, früh, schlau, Schnee, Klee, Knie, grau, zu usw.

IV. Stufe. Vierlautige Verbindungen.

a) Einfache Konsonanz im Anlaut, Doppelkonsonanz im Auslaut, Vokale usw. im Inlaut.

b) Doppelkonsonanz im Anlaut, einfache Konsonanz im Auslaut, Vokale usw. im Inlaut.

1. Lautübungen.

Anlaut.		Auslaut.		
m	sch	mt	chs [x]	rm
l	t [d]	lt	ns	rl
g [b]	k [g]	pt	nch	rf
f [w]	h	ft	nk [ng]	rn
n	i	nt	lf	[rz]
s	r	st	ls	[rx]
		cht	kt	

Beispiele.

mamt, momt, mumt, maumt, memt, mimt, meimt, mämt, mömt, mümt, meumt.
malt, molt, mult, mault, melt, milt, meilt, mält, mölt, mült, meult.
mapt, mopt, mupt, maupt, mept, mipt, meipt, mäpt, möpt, müpt, meupt. — usw.

Anlaut.			Auslaut.	
pf	sp	schr	m	ch
pl [bl]	st	qu [kw]	p [b]	l
pr [br]	schm	kl [gl]	t [d]	n
tr [dr]	schw	kn	f	k [g]
fl	schl	kr [gr]	s	r
fr	sch	[z, x]	sch	

Beispiele.

pfam, pfom, pfum, pfaum, pfem, pfim, pfeim, pfäm, pföm, pfüm, pfeum.
pfap, pfop, pfup, pfaup, pfep, pfip, pfeip, pfäp, pföp, pfüp, pfeup.
pfat, pfot, pfut, pfaut, pfet, pfit, pfeit, pfät, pföt, pfüt, pfeut. — usw.

Die Zahl der Lautübungen auf dieser Stufe ist bereits eine sehr bedeutende.

2. Wörter.

a) Mond, Mund, Milch, Max, März, Bild, Band, bunt, Bank, Bart, Topf, Turm, Dorf, sechs, Faust, Fuchs, Feld, fort! fix, fünf, Wald, Wand, Wind, warm, Wurm, Hand, Hund, Hals, Holz, hart, Herz, jung, lang, Luft, Licht, Kopf, Kalb, kalt, Kind, Karl, Korb, kurz, gelb, Gans, gern, rund, Ring usw.

b) Pfahl, Blatt, Blut, Brot, Brief, breit, braun, Fleisch, Frosch, spät, Stall, Stuhl, Stein, Stock, Schwamm, schwach, Schwein, schwer, quer, Kleid, klein, klug, klar, krumm, Glas, Gras, groß, grün, Zahn, Zaun, zehn usw.

V. Stufe. Fünflautige Verbindungen.

Doppelkonsonanz im An- und Auslaut, Vokale usw. im Inlaut.

1. Lautübungen.

Anlaut.			Auslaut.			
pf	sp	schr	mt	cht	lt	rt
pl [bl]	st	qu [kw]	pt [bt]	chs	lf	rf
pr (br]	schm	kl [gl]	pf	nt	ls	
tr [dr[	schw	kn	ft	ns	kt [gt]	
fl	schl	kr [gr]	st	nch	ks [x]	
fr	schn	[z, x]	scht	nk [ng]	rm	[rx]

Beispiele.

pfamt, pfomt, pfumt, pfaumt, pfemt, pfimt, pfeimt, pfämt, pfömt, pfümt, pfeumt.
pfapt, pfopt, pfupt, pfaupt, pfept, pfeipt, pfäpt, pföpt, pfüpt, pfeupt.
pfepf, pfipf, pfeipf, pfäpf, pföpf, pfapf, pfopf, pfupf, pfaupf, pfüpf, pfeupf. — usw.

2. Wörter.

Pferd, blind, blank, Brust, Franz, Freund, Stift, Storch, Stern, Stirn, schlecht, Schwanz, Schwert, schwarz, Schrank, Quirl, Quark, Klecks, Knopf, krank, Kreuz, Grund (zwölf) usw.

Mit den fünflautigen Verbindungen mögen die Stufen für die Lautübungen beschlossen sein. Es gibt allerdings in der Sprache auch Wörter mit dreifacher Konsonanz im An- und Aus-

laut, wie z. B. „pflanzt", auch könnten die Häufungen der Konsonanten bis ins Unendliche fortgesetzt werden. Allein für unsere Zwecke dürfte die Anzahl und Ausdehnung der Lautübungen in der vorhin bei den einzelnen Stufen ausgeführten Weise vollständig genügen. Sollte jedoch vielleicht jemandem ihre Anlage und Ausdehnung zu umfangreich erscheinen, nun, so mag er eben nur das herausgreifen, was er für geeignet und zweckmäßig hält und was für seine Verhältnisse paßt. — Der vorstehende Stufengang wird mit einigen geringen Änderungen auch bei der Behandlung von Sprachstörungen und beim Sprachunterrichte sprachloser Geistesschwachen mit Vorteil benutzt werden können.

Im Anschlusse an die Lautübungen werden nicht nur die jeder Stufe beigegebenen Wörter geübt, sondern es können und sollen auch noch weitere Sprachübungen auftreten. Zunächst wird das Sprechen einsilbiger Hauptwörter mit ihren Artikeln gepflegt, z. B. die Uhr, die Kuh. Darauf folgt das Sprechen zwei- und mehrsilbiger Hauptwörter mit ihren Artikeln, z. B. die Mama, die Maschine, die Kaffeebohne, und zuletzt tritt das Satzsprechen auf, z. B. ich bitte um Tee! Der Ball ist rund, das Blut ist rot, ich bin dir gut! Ich kann lesen! Die Mama ist zu Hause, usw. usw.

Artikulationsübungen zur Pflege und Förderung der mechanischen Sprechtätigkeit müßten wegen des großen Vorteils, welchen sie bei regelmäßigem Betriebe unseren sprachlich behinderten Geistesschwachen tatsächlich bieten, häufig vorgesehen und gepflegt werden, namentlich dann, sobald sich in der Artikulation sprachliche Mängel irgendwie bemerkbar machen. Wie solches gelegentlich zu geschehen hat, mag hier an dem Satze: „Ich bin krank!" noch näher ausgeführt werden. Gewöhnlich wird die Artikulation der Wörter „ich bin" von allen Kindern leicht, gewandt und ohne erhebliche Mängel ausgeführt werden können. Dagegen dürfte die des Wortes „krank" wegen der Konsonantenhäufungen kr und nk dem einen oder dem anderen Schüler doch Schwierigkeiten verursachen und deshalb mangelhaft erfolgen. Das Wort „krank" gehört seiner lautlichen Zusammenstellung nach der V. Stufe an. Seine Einübung wird am besten in der Weise erfolgen, daß man zunächst eine saubere Artikulation der Verbindung „an" zu erzielen sucht. Ist dieses erreicht, so kommt das hintere k hinzu — ank, dann das r — rank, und zuletzt das vordere k — krank. Oder es kann sogleich die Verbindung ank geübt werden, in welchem Falle dann auch sofort kr — krank hinzugenommen wird.

Die hier angeführte Methode des Artikulationsunterrichts stellt an Lehrer und Schüler bedeutende Anforderungen und verlangt vor allem große Geduld und viele Hingabe. Dürfte in einigen Fällen auch ein namhafter Erfolg nicht zu erreichen sein, so ist doch auf die durch den Betrieb der Artikulationsübungen

bei vielen Kindern fast sicher zu erreichende, mehr oder weniger große Besserung des Sprechvermögens entschieden Wert zu legen.

Die Artikulationsübungen können auch dem ersten Leseunterrichte von bedeutendem Nutzen sein. Bevor die Leseübungen auftreten, sollen die Schüler befähigt werden, die verschiedensten Laute durch das Gehör richtig aufzufassen und zu unterscheiden und durch die Sprechorgane entsprechend wiederzugeben. Das wird am besten durch zweckmäßige Artikulationsübungen zu erreichen sein. „Die drei Perzeptions- und gleichzeitig auch Kontrollwege, Gehör, Gesicht und Gefühl, müssen durch systematische Übungen so fest, glatt und sicher gefahren werden, daß es späterhin keiner besonderen Aufmerksamkeit bedarf, um ihre Funktionen sich ungestört vollziehen zu lassen.“ Diese Forderung bildet eine der Hauptbedingungen für den Leseunterricht vom sprachphysiologischen Standpunkte aus, welche der Artikulationsunterricht am besten zu erfüllen imstande sein wird. Ein richtig geleiteter Artikulationsunterricht wird somit den ersten Leseunterricht zweckmäßig vorzubereiten und denselben auch in seinem weiteren Fortgange wirksam zu unterstützen vermögen. In umgekehrter Weise kann wiederum der Leseunterricht dem Artikulationsunterrichte zu Diensten sein. Das geschriebene oder gedruckte Lautzeichen, der Buchstabe, erleichtert dem geistesschwachen Kinde das Auffassen und Festhalten des Lautes nicht unwesentlich. Wenn anfangs bei den Sprechübungen des ersten Leseunterrichtes vorzugsweise nur ein Sinn, das Gehör, als Vermittlungsorgan in Anspruch genommen wurde, so können nun, sobald die Lautzeichen auftreten, zwei Sinne, Gehör und Gesicht, in den Dienst der Vermittlung gezogen werden. So scheinbar unbedeutend derartige Kleinigkeiten auch sonst zu sein pflegen, beim Unterrichte Geistesschwacher jedoch werden sie häufig zu wichtigen Faktoren, deren Beachtung mitunter für die Erzielung mancher Zwecke gewisse Vorteile zu bieten vermag.

An dieser Stelle sind noch die Sonderklassen für sprachkranke Schulkinder zu erwähnen. In Hannover und Kiel hatte man schon seit längerer Zeit Sprachkurse für Kinder im vorschulpflichtigen Alter eingerichtet. Die günstigen Erfolge dieser Kurse veranlaßten auch andere Orte zu ähnlichen Einrichtungen zu schreiten. So wurden solche Sonderkurse 1912 in Hamburg und 1913 in Wien ins Leben gerufen. Unter den Schulanfängern gibt es gewöhnlich einige Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung oder mit Sprechfehlern (Stammeln, Lispeln, Gaxen, Poltern, Näseln, Stottern). Alle diese Kinder finden Aufnahme und Behandlung in den Sonderklassen für Sprachkranke und werden daselbst nach einem besonderen Lehrplane unterrichtet. Später können sie der Normalschule überwiesen werden. Diese Einrichtung bedeutet eine pädagogische Errungenschaft, wie sie bisher einzig in ihrer Art dasteht.

Literatur.

1. Anweisungen usw.

Biskupsky, M., Posen, Der Artikulationsunterricht in der Hilfsklasse. Posener Lehrerztg. 1909, 49. — Brücke, Grundzüge der Physiologie und Systematik der Sprachlaute. Wien 1876. — Carrie, Sonderklassen für sprachkranke Schulkinder. Langensalza 1916. — Ders., Die Bekämpfung v. Sprachleiden unter d. Schuljugend. Ebenda 1921. — Coen, Dr. R., Pathologie und Therapie d. Sprachanomalien. Wien u. Leipzig 1886, Urban & Schwarzenberg. — Dannemann, Schober, Schulze, Handbuch der Heilpädagogik. Artikel über: Agrammatismus, Aphasie, Artikulationsunterricht, Sprachphysiologie, Sprachstörungen. Halle, 1911, Marhold. — Ettmayr, Ein Jahr Sprachentwicklung eines Hilfsschülers. Z. f. exp. Päd. 1910, 1. — Frenzel, Fr., Der Artikulationsunterricht bei geistesschwachen Kindern. Z. f. Beh. Schw. u. Ep. 1899. — Ders., Der Sprachunterricht sprachloser Geistesschwachen. Z. f. Beh. Schw. Sept. 1897. — Ders., Stufengang der Lautübungen für sprachlich behinderte Kinder. Selbstverlag, Stolp i. Pom. — Fuchs, Gesichtspunkte zur sprachlichen Behandlung Schwachsinniger. Z. f. Beh. Schw. 1907, 11. — Ders., Die Sprechtätigkeit im Dienste der Erziehung und Gesundheitspflege. Leipzig 1914. — Gad, Stimme und Sprache. Artikel im 19. Band der Eulenburgschen Realenzyklopädie der ges. Heilkunde. — Gutzmann, Dr. med. Hermann, Zur Untersuchung der Sprache schwachsinniger Kinder. Z. f. Erf. jgdl. Schw. 1906, 1. — Horrix, Vom Artikulationsunterricht in der Hilfsschule. Z. f. Beh. Schw. 1906, 6 bis 8. — Ders., Wegweiser durch den Lehrstoff der Hilfsschule. Breslau 1914. — Kielhorn, Die Erziehung zum Sprechen in der Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 1, 25. — Koelle, K., Der Sprechunterricht für geistig zurückgebliebene Kinder. Zürich 1896, Müller. — Lamprecht, Schulen für sprachkranke Schüler. Päd. Warte 1919, 11. — Legel, O., Die Sprache und ihre Störungen mit besonderer Berücksichtigung der Sprachstörungen geistig Zurückgebliebener. Potsdam 1905, A. Stein. — Lehm, Stoffsammlung zum Sprachunterricht auf der Vor- bzw. Unterstufe der Hilfsschule. Langensalza 1914. — Liebmann, Dr. A., Vorlesungen über Sprachstörungen. 7 Hefte. Berlin, Coblenz. — Ders., Sprachstörungen geistig zurückgebliebener Kinder. Berlin 1902, Reuther & Reichard. — Ders., und Dr. Max Edel, Die Sprache der Geisteskranken. Halle 1903, Marhold. — Loeper, Über den Artikulationsunterricht. Z. f. Kindf. Bd. 2, 108. — Nickel, Zur Hygiene des Artikulationsunterrichts in der Hilfsschule. Hilfssch. Bd. 6, 6. — Ders., Der Artikulationsunterricht in der Hilfsschule. Hilfssch. 1914, 2. — Piper, H., Der kleine Sprachmeister. Ein Lehr- und Bilderbuch. Berlin, Karl Siegismund. — Ders., Die Heilung von Sprachgebrechen bei schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern. Med.-päd. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilk. 1892. — Ders., Vorkommende Abnormitäten der Sprachwerkzeuge bei schwachsinnigen Kindern. Berlin, Kornfeld. — Ders., Der grundlegende Sprachunterricht bei stammelnden schwachsinnigen Kindern. Med.-päd. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilk. 1896. — Ders., Die Sprachgebrechen bei schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern. Ebenda 1894. — Ders., Die Sprachgebrechen bei idiotischen Kindern und ihre Heilung. Z. f. Beh. Schw. 1893, 5. — Ders., Wie können wir die sprachlosen schwachsinnigen Kinder zum Sprechen bringen? Ebenda 1898, 7-8. — Reichelt, E., Die Lautentwicklung bei idiotischen Kindern. Ebenda 1880-81, 5. — Reinfelder, O., Der Artikulationsunterricht in der Hilfsschule. Berlin 1905, Oehmigke. — Rothe, Sonderelementarklasse für sprachkranke Kinder. München 1913. — Ders., Pädagogische, didaktische und logopädische Winke für Lehrer von Sonderklassen für sprachkranke Kinder. Z. f. Kindf. Jahrg. 25, 5-6. — Ruschke, F., Die Sprachgebrechen der Zöglinge in einer Hilfsschulgrundklasse. Aus d. Schule — f. d. Sch. 1907, 4. — Schubeck, Die Lautentwicklung in der Elementarklasse der Volksschule. München, C. Gerber.

— Straker jahn, Der erste Sprechunterricht (Artikulationsunterricht) bei Geistesschwachen. Beitr. z. Kindf. H. 47. Langensalza, Beyer. — Ders., Der erste Sprechunterricht in der Hilfsschule. Ber. üb. d. 2. Verb. d. H. D. 1899. — Sütterlein, Die Lehre von der Lautbildung. Leipzig 1916. — Weniger, M., Nicht geistig — sondern nur sprachlich zurückgebliebene Kinder. Gera 1894, K. Bauch. — Ders., Die Sprachstörungen bei geistig zurückgebliebenen Kindern und ihre methodische Behandlung. Z. f. Beh. Schw. 1890, 1-2. — Winckler, Dr., Die Behandlung von Sprachgebrechen in der Hilfsschule. Med.-päd. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilk. 1905 und Ber. üb. d. 5. Verb. d. H. D., Hannover 1905.

2. Sonstige Hilfsmittel.

Godtfring, Tabelle für den Artikulations-, Stimmbildungs- und Sprechunterricht. — Gutzmann, Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht. Das Buch enthält eine Bildertafel, die photographische Aufnahmen über die charakteristischen Mundstellungen der Vokale und Konsonanten bietet. — Kollenk, Neue Anschauungstafeln zur Lautbildung. — Lessenich, Anschauungsbild für den Artikulationsunterricht. Zehnfarbendruck. Größe 92 × 120 cm. Auf Leinwand mit Leisten. Bonn, Verlag von F. Soennecken. Diese Bilder sind im Querschnitte gehalten und geben in deutlichen Zügen die Organstellungen bei der Lautbildung übersichtlich an. — Lehmensick, 11 Bunttafeln für richtige Aussprache in Lesen, Sprechen und Singen. — Piper, Der kleine Sprachmeister. Für Vokale gibt das Buch Bilder von photographischen Aufnahmen, für die Konsonanten graphische Zeichen. — Rausch, Lauttafeln zum Gebrauch beim deutschen und fremdsprachlichen Unterricht nach phonetischen Grundsätzen usw. 20 Tafeln. Die Mundöffner. 9 Tafeln. — Ders., Lauttafeln für den Sprachunterricht. Kleine Handausgabe, enthaltend 26 Lautkarten. Marburg 1911. — Ders., Lautpostkarten. 5 Karten in Umschlag mit Begleitwort. — Rein, Anschauungstafel zur Lautlehre. — Weniger, Vokaltafel. — Artikulationsspiegel.

---

7. Der Schwerhörigenunterricht.

Für die Schwerhörigen geschah bis vor kurzem noch wenig. Erst mit der Errichtung der Schwerhörigenklassen bzw. Schwerhörigenschulen und mit der besseren Ausgestaltung der Absehkurse für erwachsene Schwerhörige in einzelnen größeren Orten Deutschlands ist die Frage des Schwerhörigenunterrichts in pädagogischen Kreisen zur weiteren Erörterung gekommen und hat auch vielfach eine befriedigende Lösung gefunden.

Prof. Dr. Hartmann in Heidenheim, früher in Berlin, ein hervorragender Fachmann auf diesem Gebiete, empfiehlt folgende Maßnahmen, welche zum Nutzen für die schwerhörigen Schulkinder allgemein getroffen werden müßten:

1. „Es ist darauf hinzuwirken, daß die Schwerhörigen von einem sachverständigen Arzte untersucht werden, und daß, wenn es erforderlich ist, eine Behandlung des der Schwerhörigkeit zugrunde liegenden Ohrenleidens stattfindet. Die mit Schwerhörigkeit behafteten Kinder sind durch eine Hörprüfung, die sich auf sämtliche Schulkinder erstrecken muß, festzustellen. Diese Prüfung kann, wenn sie nicht vom Schularzte gemacht wird, nach vorheriger Unterweisung durch den Lehrer vorgenommen werden.

2. Bei jedem Kinde, das unaufmerksam erscheint, besteht der Verdacht, daß es schwerhörig ist. Es müssen deshalb solche Kinder auf Schwerhörigkeit untersucht werden.

3. Anweisung des Sitzplatzes in der Nähe der Stelle, von der aus

der Lehrer zu unterrichten pflegt. Das besser hörende Ohr soll dem Lehrer zugewandt sein.

4. Das schwerhörige Kind muß in verstärktem Maße kontrolliert werden, ob es das Vorgetragene verstanden hat.

5. Fehler beim Diktat oder beim mündlichen Rechnen, welche auf das Nichthören zurückzuführen sind, dürfen dem Schwerhörigen nicht angerechnet werden.

6. Es soll dem Schwerhörigen ein geweckter, intelligenter Mitschüler beigegeben werden, der ihm etwa Nichtverstandenes erklärt.

7. Die Mitschüler und die Eltern müssen darauf hingewiesen werden, mit dem Schwerhörigen möglichst viel lautsprachlich zu verkehren; auch sollen sie denselben veranlassen, sich möglichst viel an der Unterhaltung zu beteiligen.

8. Ist das Mitkommen in der Klasse erschwert, so müssen Nachhilfestunden gegeben und die Kinder im Ablesen des Gesprochenen vom Munde geübt werden.

9. Bei höheren Graden von Schwerhörigkeit, wenn Flüstersprache nur noch auf eine Entfernung von 0,5 m und weniger vernommen wird, muß durch einen Lehrer Einzelunterricht gegeben werden, oder es müssen die Kinder in besonderen Klassen für Schwerhörige unterrichtet werden, in welchen etwa zehn Kinder zu vereinigen sind. Da unter 100 000 Einwohnern sich etwa 20 bis 30 hochgradig schwerhörige Schulkinder befinden, kann schon in Städten mit 150 000 bis 200 000 Einwohnern eine Schule für hochgradig Schwerhörige gebildet werden.

10. Kann den hochgradig schwerhörigen Kindern kein Einzelunterricht oder kein Unterricht in Klassen für Schwerhörige erteilt werden, so müssen dieselben in die Taubstummenschule gebracht werden. Am besten eignen sich solche Anstalten, an welchen nach dem Vorgange der Bayerischen Taubstummenanstalten den Hörresten beim Unterricht besondere Beachtung geschenkt wird."

Ein Kind, das schwerhörig zur Welt kommt (angeborene Schwerhörigkeit), bleibt in der Regel stumm, oder es bringt nur einige unartikulierte Lautäußerungen hervor, die keine lautsprachliche Verständigung ermöglichen. Wird hochgradige Schwerhörigkeit infolge Erkrankungen, organischer Verletzungen usw. vor dem siebenten Lebensjahre erworben (erworbene Schwerhörigkeit), dann stellt sich meistens Taubstummheit als Folge ein. Die davon betroffenen Kinder sprechen vielleicht noch eine Zeitlang. Da sie aber die eigene Sprache nicht deutlich genug hören und ihr Organgefühl für die Sprechbewegungen zur genauen Lauterzeugung nicht ausreicht, so wird ihr Sprechen immer undeutlicher und verschwommener und ist als Verständigungsmittel bald gänzlich unbrauchbar. In diesen Fällen kommt noch als erschwerendes Moment hinzu, daß der äußere Anreiz zur sprachlichen Betätigung, der durch den sprachlichen Verkehr mit der Umwelt sonst geboten wird, wegen der vorhandenen Schwerhörigkeit meistens vollständig ausgeschaltet bleibt.

Werden Kinder nach dem siebenten Lebensjahre schwerhörig, so bleibt die Sprache gewöhnlich erhalten, weil sie dann schon zu einer organischen Lebenstätigkeit ausgebildet war. Aber auch dann noch machen sich mit der Zeit sprachliche Mängel in verschiedener Hinsicht bemerkbar. Zunächst verliert die Aussprache viel an Wohlklang und Deutlichkeit. Die gesamte Sprache ist

durch eine eigenartige Monotonie charakterisiert und tritt allmählich immer verstümmelter auf, so daß nur die nächsten Angehörigen den Sinn des Gesprochenen zu verstehen imstande sind. Neben lautlichen Mängeln zeigen die sprachlichen Äußerungen noch allerlei Regelwidrigkeiten, wie sie bei geistig zurückgebliebenen Kindern häufig vorkommen: Wortarmut, verkehrte Wortfolge, Agrammatismus usw. Von der Zeichen- und Gebärdensprache wird auch vielfach Gebrauch gemacht. In einigen Fällen ließe sich die Sprache vielleicht noch erhalten, wenn die Angehörigen sich die Mühe geben würden, mit den Kindern laut und verständlich zu sprechen, anstatt daß sie sich bequemlichkeitshalber durch Zeichen oder andere Hilfsmittel mit ihnen zu verständigen suchen.

Die Ursache der Schwerhörigkeit ist in Erkrankungen des Gehörorgans zu suchen. Je nach der Schwere der Erkrankung sind die Grade der Schwerhörigkeit sehr verschieden. Man spricht in dieser Beziehung von Schall-, Vokal- und Wortgehör, da zwischen den Polen hochgradiger Schwerhörigkeit und Schwerhörigkeit leichten Grades unzählige Abstufungen liegen. Die Schwerhörigkeit hat verschiedene Mängel im Gefolge, physiologischer und psychologischer Natur. Das Ohr ist für die zeitliche Nacheinanderfolge akustischer Reizreihen sehr empfänglich und dient deshalb in Verbindung mit dem Tastsinn als rhythmischer Sinn. Aus diesem Grunde gewinnt es für die Ausbildung unserer automatischen Bewegungen beim Sprechen, Turnen, Tanzen usw. große Bedeutung. Der Schwerhörige zeichnet sich darin durch große Unbeholfenheit, schwerfällige Bewegungen, Ungelenkigkeit sowie durch geräuschvolles Hantieren mit Gegenständen aus. Ihm geht auch meist das Anmutige in Haltung und Bewegung ab.

In seelischer Beziehung erleidet der Schwerhörige ebenfalls verschiedene Ausfälle. Eine Herabsetzung der Gehörseindrücke hat eine Beschränkung verschiedener Vorstellungen im Gefolge. Gehör und Gesicht stehen in enger Verbindung miteinander. Wenn nun ein Sinn versagt, so fehlt der Ergänzungsreiz, und die Vorstellung ist nur unvollständig. So wird z. B. bei der Vorstellung Biene dem Schwerhörigen die Begleiterscheinung des Summens unbekannt sein usw. Auch das Gefühlsleben wird durch die Schwerhörigkeit in Mitleidenschaft gezogen. „Wer wollte den großen Einfluß des tröstenden, ermahnenden, lobenden oder tadelnden Mutterwortes, den rührenden Klagelaut der Tierwelt in seinen verschiedensten Abtönungen in Abrede stellen?" „Die Sprache der Natur in ihren gedämpften Abstufungen, vom Brummen und Summen bis hinab zum Säuseln, Raunen, Plätschern, Murmeln und Harfen, hinterläßt sie nicht im Menschen tiefe Spuren positiver Gefühlstöne?" „Vorstellungen und Gefühle beeinflussen den Willen." „So werden nicht nur die physischen, sondern auch die Seelenkräfte durch Schwerhörigkeit stark

beeinträchtigt, so daß die akustische Welt des Schwerhörigen nach Umfang und Wesen eine viel ärmere sein muß als die des Normalhörigen."

Die sprachliche Behandlung der Schwerhörigen, der natürlich eine eingehende sachgemäße Hörprüfung vorangehen muß, wird darauf gerichtet sein, die lautlichen Mängel zu beseitigen, den Wortschatz zu vermehren und den grammatisch richtigen Satzbau zu üben unter Zuhilfenahme etwaiger Hörreste und des Ablesens vom Munde. Als Spezialfächer wird demnach die Schwerhörigenschule aufweisen: Artikulation, akustische Übungen und Ablesen des Gesprochenen vom Munde.

Der Artikulationsunterricht hat die Aufgabe, die Sprache des schwerhörigen Schülers nach der sprechtechnischen und begrifflichen Seite hin auszubilden. Die akustischen Übungen sollen durch eine sorgfältige Ausnutzung der vorhandenen Hörreste eine natürliche und fließende Sprechweise erzielen und das Gehör befähigen, aus dem Schallgewirr die richtigen Laute herauszuhören. Der Abseh- oder Ableseunterricht endlich wird dem Schüler die Fähigkeit zu verleihen suchen, das Gesprochene vom Munde anderer Menschen abzusehen bzw. abzulesen, ihn also mit der Auffassung der Sprache durch das Auge vertraut zu machen. Besonders der letztere Unterricht ist für die Schwerhörigen von größter Bedeutung; er verlangt aber eine sorgfältige und weitgehende Pflege.

Namhafte Methodiker bezeichnen den Spezialunterricht bei Schwerhörigen mit dem technischen Ausdruck „Hörsehunterricht". Dieser bildet die Grundlage des gesamten Unterrichts und umfaßt die drei Tätigkeiten des Sprechens, Hörens und Absehens. Bei diesem Unterricht spricht man von einer Analyse und einer Synthese der Hörsehmethode. Bei der Analyse werden nach der Darbietung des Stoffes die gewonnenen Sätze durch das Gehör erfaßt, wobei die Kinder sich vom Lehrer abwenden oder mit verbundenen Augen das Sprechen erfassen müssen. Nach diesen Übungen erfolgt das reine Ablesen des gewonnenen Sprachstoffs in der Flüstersprache. Bei dieser getrennten Behandlung werden Ohr und Auge des Schwerhörigen am besten für die Auffassung der Sprache geweckt und erzogen. Die Synthese setzt bei der Wiederholung und Vertiefung des Lehrstoffes ein, indem dann Hören und Absehen gemeinsam zur Betätigung gelangen. Das Ohr soll berichtigen, wenn sich das Auge versehen hat, und umgekehrt, das Auge soll ergänzend nachhelfen, wenn das Ohr sich verhört hat. Durch das Zusammenwirken beider Sinne wird naturgemäß eine Steigerung in der Sprachauffassung erzielt und eine ganz bedeutende Kombinationsfähigkeit gewonnen. Damit die Kinder sich gegenseitig und auch den Lehrer gut beobachten können, sitzen sie wie in der Taubstummen-

schule in Hufeisenform um den Lehrertisch herum und wechseln zwecks vielseitiger Beobachtung auch des öfteren ihre Plätze.

Der Stufengang im Absehen wird folgende Stoffanordnung treffen:

1. Erkennen der Vokale.
2. Erkennen der Konsonanten nach der Gesetzmäßigkeit der optisch ähnlichen Mundbilder.
3. Erkennen von Lautverbindungen (häufige Vor- und Nachsilben und Formwörter).
4. Erkennen der am meisten gebräuchlichen Begriffswörter und kurzer und bekannter Satzbilder.
5. Erkennen von Satzbildern aus der Umgangssprache und Erkennen von Sätzen aus zusammenhängenden Sprachganzen der verschiedensten Unterrichtsgegenstände.

Der Absehunterricht soll in der Flüstersprache erteilt werden. Die typischen Mundbilder zum Erkennen werden als Vollbilder, als Seitenansicht oder als Halbseitenansicht geboten. Die Absehfertigkeit ist zur Vermeidung von Einseitigkeit an verschiedenen Personen und in verschiedenen Lagen zu üben. Bei entsprechender Ausdauer und geschickter Durchführung der Übungen sind überaus gute Ergebnisse zu erzielen. Das Absehen hat namentlich für das spätere Leben der Schüler eine hohe praktische Bedeutung, weil es bei ihnen fast als das einzige Mittel zur Sprachauffassung in Betracht kommt. Kinder, die in dieser Fertigkeit große Geschicklichkeit erworben haben, vermögen dann auch in der Normalschule mitzukommen. Ebenso können Kinder, deren Schwerhörigkeit eine Besserung erfährt, wieder der Volksschule zurückgegeben werden. In Charlottenburg hat man in dieser Beziehung gute Erfahrungen gemacht.

Als Hilfsmittel sind in der Schwerhörigenschule folgende Sachen gut zu gebrauchen: Hörrohr, Spiegel, Spatel, photographische Lautbilder und Notizblock. Fehler in der Aussprache werden durch den Gebrauch des Hörrohres verbessert. Der Spiegel dient zur Kontrolle der Mundstellungen nach gegebenen Vorbildern. Mit dem Spatel werden die Sprechorgane zur Lautbildung richtig eingestellt. Die photographischen Lautbilder dienen als Muster zur richtigen Einstellung der Sprechorgane bei der Lautbildung. Stets versehe sich der Schwerhörige mit Notizblock und Bleistift, um bei mangelnder Verständigung das Schreiben zur Hilfe nehmen zu können.

Die Grundsätze und Methoden des Schwerhörigenunterrichts sind bis jetzt noch nicht endgültig abgeschlossen; ja, es bestehen sogar in Fachkreisen noch verschiedene Ansichten und Meinungen über diesen Gegenstand, namentlich bezüglich einiger wichtiger Organisationsangelegenheiten. Zur Förderung der Schwerhörigenbildung und der Schwerhörigenfürsorge hat sich in Berlin eine Vereinigung der Lehrer an Schwerhörigenschulen ge-

Personalbogen für Schwerhörige.

1. Vor- und Zunamen: ....
2. Geburtstag und Geburtsort: ....
3. Wohnung: ....
4. Stand des Vaters: ....
5. In welchem Alter ist die Schwerhörigkeit aufgetreten: ....
5. Ursachen der Schwerhörigkeit:
   a) Infektionskrankheiten (Masern, Scharlach, Diphtherie, Influenza, Typhus, Mumps, Keuchhusten): ....
   b) Nasenrachenerkrankungen (adenoide Wucherungen): ....
   c) Eiterungsprozesse: ....
   d) Gehirnerkrankungen [Krämpfe]: ....
   e) Kopfverletzung: ....
   f) Angeboren: ....
   g) Keine Ursachen festzustellen: ....
7. Hat ärztliche Behandlung stattgefunden: ....
   a] der Ohren: ....
   b] der Nase und des Rachens: ....
8. Untersuchungsbefund:
   A. Der Ohren:
   1. Äußeres Ohr- und Gehörgang [Cerumen]: ....
   2. Bestehende Mittelohreiterung:
      a] einseitig: .... b] beiderseitig: ....
   3. Abgelaufene Eiterungsprozesse:
      a] einseitig: mit — ohne Durchlöcherung oder Zerstörung des Trommelfells: ....
      b] beiderseitig: links mit — ohne / rechts mit — ohne } Durchlöcherung oder Zerstörung des Trommelfells.
   4. Für Tubenschwellung charakteristische Einziehung des Trommelfells: ....
   5. Starke, gleichmäßige Trübung des Trommelfells: ....
   6. Keine Veränderungen: ....
   B. Der Nase:
   1. Besteht Verstopfung der Nase? ....
   2. Schläft das Kind mit offenem Munde? ....
   3. Rachenmandel [adenoide Wucherungen]: ....
   4. Gaumenmandel: ....
   5. Keine Veränderung: ....
9. Hörvermögen:

Flüstersprache:	l. Ohr	r. Ohr	Umgangssprache:	l. Ohr	r. Ohr
a] nicht			a] nicht		
b] —10 cm weit			b] —10 cm weit		
c] 10—25 „ „			c] 10—25 „ „		
d] 25—50 „ „			d] 25—50 „ „		
e] 50—100 „ „			e] 50—100 „ „		
f] 100—300 „ „			f] 100—300 „ „		
g] 300—800 „ „			g] 300—800 „ „		

Stimmgabelprüfung: c 128.

Luftleitung überwiegend: Knochenleitung überwiegend:

Anweisung für die Schule: ....

Name des prüfenden Arztes: .... Datum der Prüfung: ....

bildet, die jenen Fragen nähertreten und sie zu einer befriedigenden Lösung führen will.

Es mag nun noch ein Schema zum Personalbogen für Schwerhörige nach den Angaben von Dr. Kassel, Posen, folgen. Dieser Bogen dürfte sowohl für Untersuchungs- als auch für Schulzwecke sich recht brauchbar erweisen.

Für die Schwerhörigen hat, wie bereits erwähnt, eine ganze Reihe von Städten besondere Unterrichtsveranstaltungen vorgesehen, sei es in Spezialschulen (Hörschulen), sei es in besonderen Sammelklassen (Hörklassen). In Berlin wurde die erste Schwerhörigenklasse 1902 errichtet. Charlottenburg gründete seine Schwerhörigenschule 1908. Zurzeit besitzen fast alle größeren Städte Sonderschulen bzw. Sonderklassen für Schwerhörige, so z. B. Köln, Hamburg, Dortmund, Braunschweig, Mannheim, Frankfurt a. M., Erfurt usw. Diese Einrichtungen sind vielfach den dortigen Hilfsschulen angegliedert. Den Unterricht erteilen meistens Hilfsschullehrer, die in der Regel auch Kenntnisse der Taubstummenunterrichtsmethode besitzen. Der Hilfsschulkalender bietet eine genaue Übersicht der vorhandenen Schwerhörigenklassen. Weitere Aufschlüsse über dieses Gebiet geben folgende Schriften, die zum Teil auch methodische Behandlungsmaßnahmen entwickeln.

Lehrplan für die Schwerhörigenschulen Berlins. Berlin 1915, L. Oehmigkes Verlag. — Brauckmann, Die im kindlichen Alter auftretende Schwerhörigkeit und ihre pädagogische Würdigung. Leipzig 1896. — Hartmann, Die Schwerhörigen in der Schule und der Unterricht für hochgradig Schwerhörige in Deutschland. Stuttgart 1912. — Liebmann, Die Sprache schwerhöriger Kinder. Halle a. S., Marhold. — Nickel, Die menschliche Stimme, Entwicklung, Gebrechen und Heilung derselben. Leipzig 1919, Verlag von Teubner. — Wollermann, Lehr- und Lernbuch für den Absehunterricht bei Schwerhörigen und Ertaubten. Stettin 1909.

Sonstige Literatur.

Bresgen, Die Beziehung des Hörorgans zur schwachen Begabung. Gesundheitswarte der Schule 1907, 1. — Brettschneider, Welche Gesichtspunkte sind bei der Aufstellung eines Lehrplans für Schwerhörigenschulen zu beachten? Hilfssch. 1914, 1. — Ders., Der gegenwärtige Stand der Schwerhörigenfürsorge. Aufsatz in „Hilfsschulfragen" von Fuchs. Halle 1912. — Hartmann, Lehr- und Lernbuch für Schwerhörige zur Erlernung des Absehens vom Munde. Wiesbaden 1909. — Kroiß, Methodik des Hörunterrichts. Wiesbaden 1903, Verlag von Bergmann. — Reinfelder, Die Berliner Schwerhörigenschule. Päd. Ztg. Jg. 40 Nr. 5. — Ders., Ständiger Absehstoff. Gedruckt und zu haben bei Max Noster in Berlin-Neukölln, Berliner Str. 70. — Ders., Nachmals die Schwerhörigenschule. Hilfssch. 1920, 3. — Rötzer, Übungsbuch für Schwerhörige und Ertaubte. Das Ablesen vom Munde. München 1908. — Walter, Gehörkranke in der Schule. Unter der Schullinde 1920, 5-6. — Wehle, Absehen der Sprache vom Munde bei schwerhörigen schwachsinnigen Kindern. Z. f. Beh. Schw. 1910, 8-9. — Ders., Die schwerhörigen schwachsinnigen Kinder der Landeserziehungsanstalt in Chemnitz-Altendorf in ihren Sonderklassen. Ebenda 1911, 4-5. — Ders., Schulunterricht schwerhöriger Schwachsinniger auf den unteren Stufen. Ebenda 1918, 4-5.

Emil Wolff & Söhne, Halle (S.), Töpferplan.

Einführung in die Kenntnis der geistigen Schwächezustände der Hilfsschüler

(Ergänzungsband zum „Handbuch des Hilfsschulwissens")

Mit einem Anhang:

Die Gesundheitspflege in der Hilfsschule

Von

Dr. F. Chotzen,

Hilfsschularzt in Breslau

Mit 23 Abbildungen



Halle a. S. 1921 — Carl Marhold Verlagsbuchhandlung

Verlag der „Hilfsschule", Organ des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands und der „Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger", Organ des Vereins für Erziehung, Unterricht und Pflege Geistesschwacher.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Anhang.

Die Gesundheitspflege (Hygiene) in der Hilfsschule.

Vorwort.

Die nachstehende Abhandlung ist hervorgegangen aus Vorträgen, die im Rahmen der Breslauer Hilfsschulkurse vom Verf. gehalten wurden. Auswahl und Umfang des Stoffes haben sich dort als zweckentsprechend erwiesen; sie umfassen das gesamte für den Hilfsschullehrer wissenswerte und zum Verständnis der geistigen Abnormitäten der Hilfsschulkinder notwendige Stoffgebiet. Da dieses auch dem amtlichen Lehrplan entspricht, der für die Ausbildung zum Hilfsschullehrer vorgeschrieben ist, so kann das Buch zur Vorbereitung auf die Hilfsschullehrerprüfung dienen, zumal zur Auffrischung und Befestigung des in den Kursen Gesehenen und Gehörten. Es soll aber fernerhin allen für die Heilpädagogik interessierten Lehrern eine kurze und verständliche Einführung in diesen schwierigen Stoff bieten und ein Nachschlagebuch zur raschen Unterrichtung über vorkommende Ungewöhnlichkeiten.

Das Buch behandelt demgemäß den Stoff nicht erschöpfend, will vielmehr zu weiterem Studium anregen. Zu diesem Zweck ist bei den einzelnen Abschnitten auf Sonderbearbeitungen hingewiesen, u. zw. möglichst auf solche, die das Gebiet grundlegend oder auch aus pädagogischen Gesichtspunkten behandeln und dem Verständnis von Nichtmedizinern am leichtesten zugänglich sind. Zum eingehenderen Studium des Gesamtgebietes seien aber ganz besonders nachstehende drei Werke empfohlen, das erste vom pädagogischen, die andern vom medizinischen Standpunkt verfaßt:

1. Heller, Grundriß der Heilpädagogik. 2. Aufl. Leipzig, Engelmann.
2. L. Scholz, Anomale Kinder. 2. Aufl. Bearbeitet von Gregor. Berlin, Karger.
3. Hermann, Grundlagen für das Verständnis krankhafter Seelenzustände beim Kinde. Langensalza, Beyer & Söhne.

Die beiden letzten sind wohl nicht aus ganz demselben Gesichtspunkt zusammengestellt wie vorliegende Abhandlung, aber sie geben die geistige Krankheitslehre der Kinder in sehr guten Darstellungen.

Dasselbe gilt von einem weiteren Werke, das allerdings eigentlich für Mediziner geschrieben ist, aber seines reichen Inhalts wegen Erfahreneren doch empfohlen werden möge:

4. Strohmayer, Vorlesungen über die Psychopathologie des Kindesalters. Tübingen, Laupp.

Alle drei sind bei nachstehender Darstellung vielfach benutzt worden, ohne daß es überall besonders hervorgehoben ist. Es sei darum hier allgemein auf sie verwiesen.

Breslau, Frühjahr 1921.

F. Chotzen.

I. Einleitung.

Die Hilfsschule dient der Erziehung und dem Unterricht von Kindern, die infolge gewisser geistiger Mängel auf einer Normalschule nicht fortkommen; in der Hauptsache schwachsinniger Kinder. Das sind also nicht in der normalen Breite unbefähigte, dumme, sondern krankhaft minderbegabte Kinder. Ihre intellektuelle Schwäche beruht auf Bildungshemmungen oder Erkrankungen des Gehirns in der Entwicklungszeit, durch die seine normale Ausbildung und Leistungsfähigkeit gestört wurden. Die Anzeichen der gestörten Entwicklung, die außer dem Gehirn und dem Zentralnervensystem überhaupt, auch den sonstigen Körper mitbetreffen kann, tragen die Kinder vielfach schon in äußeren Merkmalen zur Schau. Sie zeigen die verschiedensten Mißbildungen, Entartungszeichen, ein Zurückbleiben in der ganzen körperlichen Entwicklung, so daß sie gegenüber Altersgenossen klein und schwächlich erscheinen; ferner angeborene Fehler und Schwächen der Sinnesorgane und Sprachwerkzeuge; Lähmungen und sonstige nervöse Störungen. Sie haben eine angeborene Anlage zu den allgemeinen Stoffwechselerkrankungen und leiden demnach häufig an Rachitis und Skrofulose, sind aber auch sonst vielfach elend, schlecht genährt und blutarm. So weist schon die äußere Erscheinung einer solchen Hilfsschulklasse darauf hin, daß man es mit abnormen Kindern zu tun hat.

Der Hilfsschulunterricht ist also zu einem großen Teil „Heilpädagogik", bei der sich ärztliche und pädagogische Gesichtspunkte eng verweben.

Es versteht sich von selbst, daß die Behandlung jeglicher Erziehungsfehler um so zweckmäßiger und erfolgreicher sein wird, je tieferen Einblick in das Wesen vorliegender Mängel der Erziehrer hat. Bei Schwächen also, die auf abnormen Anlagen oder krankhaften Störungen beruhen, muß er für die Krankhaftigkeit dieser Erscheinungen Verständnis haben, um sie richtig zu behandeln. Aber auch für die Bekämpfung der alltäglichen Kinderfehler ist es nicht gleichgültig, ob man normale oder abnorme Kinder vor sich hat. Diese bieten solche Fehler oft sehr zahlreich und stark ausgeprägt; doch wird man ihnen hier anders begegnen müssen, als bei Normalen. Übrigens wird s[ich] bei näherer Kenntnis der abnormen Zustände zeigen, daß manches,

was auf den ersten Blick als einfacher Erziehungsfehler erscheint, doch auf krankhaften Eigenschaften des Kindes beruht. Es muß aber die Beurteilung, wie die Behandlung von Grund auf ändern, wenn ein solcher Fehler nicht in äußeren Einflüssen, sondern in der Wesensart des Kindes begründet liegt und wenn er sich dabei nicht als beziehungslose Einzeltatsache darstellt, sondern als Teilerscheinung einer ganzen zusammengehörigen Gruppe von Abweichungen, also einer bestimmten Erkrankungsform. Danach wird sich das Vorgehen im einzelnen, wie die ganze pädagogische Behandlung des Kindes richten müssen, die von der normaler vielfach ganz verschieden sein wird. Denn was bei diesen zweckmäßig und wirksam ist, kann bei abnormen unwirksam und sogar schädlich sein. So z. B. Strafen, die gegen krankhafte Äußerungen natürlich nicht am Platze sind.

Nur die genaue Kenntnis jeden Kindes ermöglicht also das richtige Vorgehen in jedem Falle, ermöglicht ein Individualisieren in der Erziehung, das bei krankhaften Kindern noch viel mehr die Bedingung des Erfolges ist als bei gesunden. Individualisieren setzt aber Kenntnis der Persönlichkeit voraus, hier also Blick und Verständnis für abnorme Persönlichkeiten.

Sind diese vorhanden, so werden erfahrene Lehrer oft sogar erst die Erkennung von Abnormitäten als solchen ermöglichen. Denn von den Eltern, besonders in den niederen Volksschichten werden sie oft übersehen, andererseits aber auch vielfach verkannt und mißdeutet. Ein Teil der vorkommenden Abnormitäten sind nämlich Fehler des Gefühlslebens und Charakters, die von Unkundigen nur moralisch bewertet und dementsprechend behandelt werden, die bei Kundigen aber Verdacht erwecken. Durch die fortgesetzte Beobachtung in der Schule wird so vielfach erst die Krankhaftigkeit eines Kindes aufgedeckt und durch sachverständige Untersuchung festgestellt werden können. Dem vorgebildeten Lehrer ist es somit gegeben, die richtige Beurteilung und geeignete Behandlung solcher Kinder herbeizuführen. In pädagogischer Hinsicht: dadurch daß das Kind vor Mißhandlungen geschützt und vor übertriebenen Anforderungen bewahrt wird, indem ihm nicht Ziele gesetzt werden, die es nur auf Kosten seiner Gesundheit oder gar nicht erreichen kann, vielmehr der passenden Erziehung überwiesen wird; aber auch in ärztlicher: indem das Kind einer seinem Zustand entsprechenden Behandlung und Pflege zugeführt werden kann.

Die abnormen Zustände, die dem Lehrer in der Hilfsschule begegnen, sind einmal die verschiedenen Formen des angeborenen Schwachsinns; ferner die erblichen Entartungszustände, ein Grenzgebiet zwischen Gesundheit und Krankheit, die sich mit Schwachsinn häufig verbinden. Weiterhin gewisse Nervenkrankheiten und ganz selten einige in der Kindheit vorkommende Geistesstörungen.

Dieses Gebiet soll also in den folgenden Abhandlungen im wesentlichen und eingehender behandelt werden.

Zum Verständnis der verschiedenen Krankheitszustände bedarf es aber einer gewissen Kenntnis der allgemeinen Anzeichen von Gehirn- und Geisteskrankheiten und diese setzt wieder die der normalen Funktion des Zentralnervensystems voraus. Sie müssen also mit berücksichtigt werden; ihrer Darstellung aber muß vorausgehen ein, wenn auch nur kurzer, Überblick über den Bau des Nervensystems. Wir beginnen also mit letzterem.

II. Der Aufbau des Nervensystems.[1])

Eine eingehende Darstellung der Anatomie des Zentralnervensystems zu geben, ist hier natürlich nicht möglich. Es kann gewissermaßen nur ein Einblick in den Bauplan gewahrt werden, nur so weit ausgeführt, als es für das Verständnis der Funktion unbedingt nötig ist.

Vorausgeschickt sei eine kurze Übersicht über die Gründe, aus denen man das Geistesleben an die Tätigkeit des Zentralnervensystems, insbesondere des Gehirns gebunden halten darf. Die tägliche Erfahrung lehrt, daß Stimmung, Empfindungen und Vorstellungen von körperlichen Vorgängen wie Verdauung, Krankheit, Wirkung betäubender Substanzen (Gifte) beeinflußt werden. Auf das Gehirn gerade wies zuerst der Zusammenhang mit den Sinnesorganen und die Beobachtung, daß bei Ausfall eines Sinnesorganes auch die entsprechenden Empfindungen aus dem Seelenleben ausfielen, während es sonst unverändert blieb. Ferner fand man, daß mit dem reicheren geistigen Leben auch Größe und Ausbildung des Gehirns im großen und ganzen zunahmen, sowohl in der Tierreihe (der Mensch hat das verhältnismäßig größte Gehirn), als auch bei den verschiedenen Rassen und sogar bei den einzelnen Individuen. Endlich sind Verletzungen und Erkrankungen des Gehirns von bestimmten Ausfällen seelischer Leistungen begleitet und umgekehrt bei geistigen Störungen kann man meist Gewebsveränderungen im Gehirn finden.

Insbesondere ist es das Großhirn, das erst beim Menschen eine mächtige Entwicklung erreicht, und dieses ist als Sitz des gesamten höheren Geisteslebens anzusehen; es beherrscht auch alle Tätigkeit des ganzen übrigen Nervensystems. —

Eines besonderen Nervensystems bedarf es dort, wo sich besondere Organe für die Aufnahme äußerer Reize und für die Reizwirkung (Reaktion), z. B. durch Bewegung, gebildet haben. In den einzelligen und den einfachsten mehrzelligen Organismen besorgt der

---

[1]) Zander, Vom Nervensystem. Natur und Geisteswelt Nr. 48. Leipzig, Teubner.

Pfeiffer, Das menschliche Gehirn usw. Leipzig, W. Engelmann. 2. Auflage. 4,20 M.

Zelleib noch alle Lebensäußerungen allein. Ein Reiz an irgendeiner Stelle der Oberfläche löst Zusammenziehungen und Gestaltsveränderungen des Zelleibes oder der Zellkolonie aus und so geschehen Fortbewegungen. Aber auch in der Entwicklung der lebenden Organismen ist das Mittel zu vollkommeneren und höheren Leistungen die Arbeitsteilung. Auf einer höheren Entwicklungsstufe bildet sich ein besonderes Bewegungsorgan, das *Muskelsystem* aus und an der Körperoberfläche besondere Zellen für die Reizaufnahme, die *Sinneszellen*. Ihre Verbindung stellt das ursprünglichste Nervensystem dar, das also die Aufgabe hat, die auf die Sinneszellen auftreffenden Reize weiterzuleiten, umzusetzen in Bewegungsreize und diese den Muskeln zuzuleiten. Das Element des Aufbaus des Organismus ist die Zelle; sie gilt auch als Trägerin aller besonderen Funktionen. Die einfachste Nervenanlage bestünde also aus einer Nervenzelle mit Ausläufern, Fasern, die sie mit der Sinneszelle einerseits, der Muskelfaser andererseits verbinden; erstere ist die zuleitende Nerven-



Abb. 1. Einfachstes Nervensystem (Reflexbogen). S Sinnesepithel mit Sinneszelle a; b zentripetale Nervenfaser mit Verzweigungen c; d Ganglienzelle mit zentrifugaler Nervenfaser e nebst Verzweigungen f; m Muskelfaser.

faser, die die von der Sinneszelle empfangenen Reize der Nervenzelle zuführt, letztere die ableitende Faser, die die Erregungen, Bewegungsreize von der Nervenzelle zum Muskel weiterleitet. In der Zelle selbst geschieht die Umsetzung der Sinnesreize in Bewegungsantriebe; sie ist das erste *nervöse Zentralorgan* (Abb. 1). Ihre verschiedenen Aufgaben, Reizaufnahme, Verarbeitung, Auslösung der Bewegungen werden im Laufe der Weiterentwicklung wieder auf verschiedene Zellen verteilt. Mit der Vervielfältigung der Hautsinneszellen und Muskeln, mit der Ausbildung ganzer Organe, der Umwandlung der einzelnen Sinneszellen zum *Sinnesorgan*, der Muskelfaser zur Muskulatur vervielfältigen sich auch diese Nervenzellen und -fasern; das Zentralorgan besteht dann aus einem Häufchen von *Sinnes* („*sensorischen*") *Nervenzellen*, einem Häufchen *Bewegungs*-(„*motorischen*") *Nervenzellen* und dazwischen liegenden *Schalt*- („*Assoziations*"-) *Zellen*. Diese ermöglichen die Reizübertragung in mannigfacher Zu-

sammenfassung, so daß alle in den Sinnesnervenzellen aufgenommenen Reize zu gemeinsamer Wirkung gebracht werden können und Reize, die von einer Hautstelle kommen und nur von einigen Sinnesnervenzellen aufgenommen sind, nicht nur auf die Muskeln derselben Körperstelle, sondern auch auf die benachbarter Stellen und des ganzen Körperabschnittes übertragen werden. Zu den Sinnesnervenzellen treten die von den Hautsinneszellen herkommenden zuleitenden Fasern zu einem Bündel (Nerv) gesammelt heran, Gefühls-

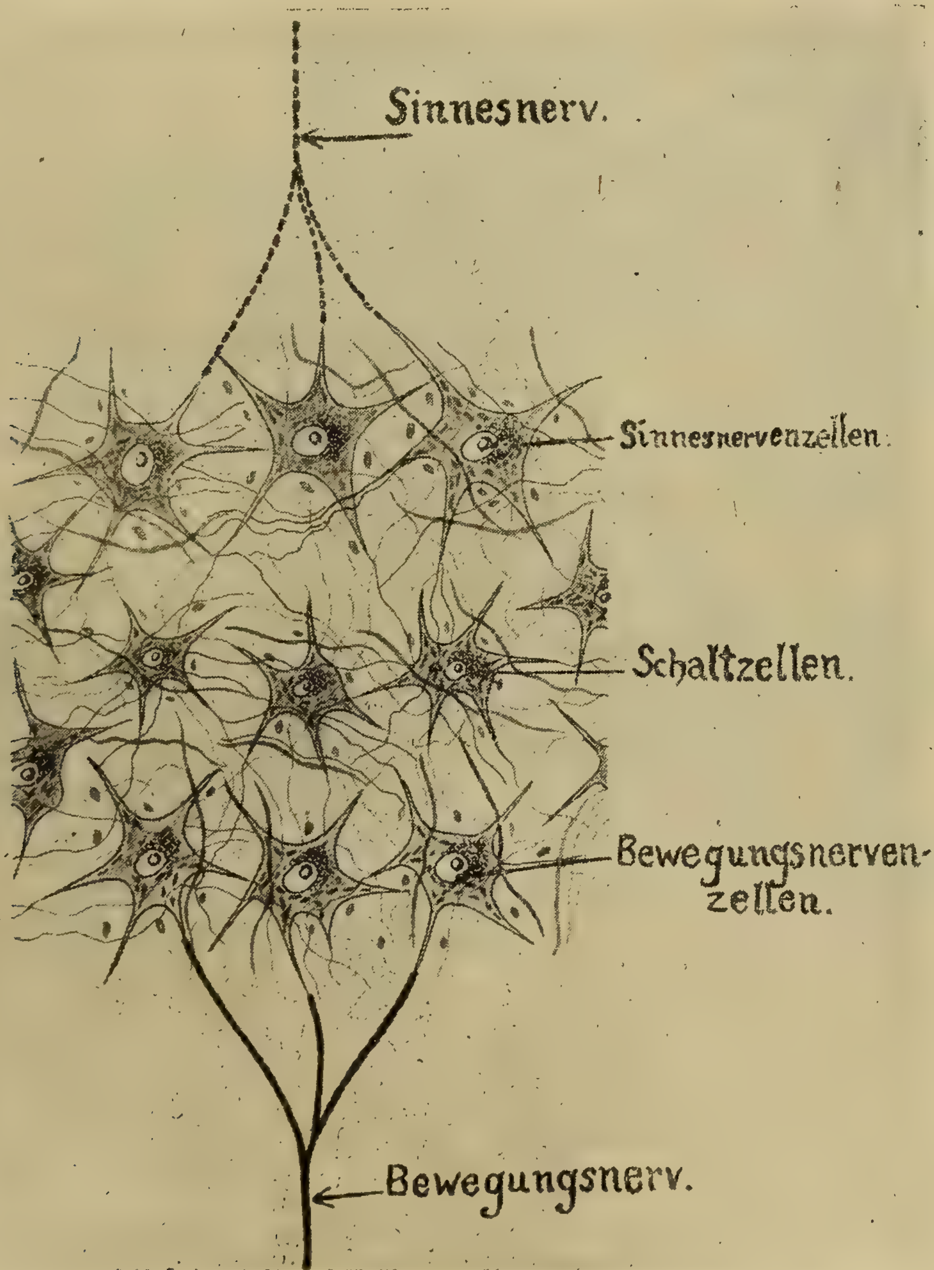


Abb. 2. Weiterbildung zum ursprünglichen Zentralorgan.

(„sensibler") Nerv, um sich im Zentralorgan wieder an die einzelnen Sinnesnervenzellen zu verteilen; von den motorischen Zellen gehen die ableitenden Fasern ebenfalls gesammelt zu einem Strang, Bewegungs- („motorischer") Nerv, zu den Muskeln, wo sie sich wieder auf die einzelnen Muskelfasern verteilen. Innerhalb der Zellenhäufchen des Zentralorgans bilden die feinsten Nervenfäserchen ein dichtes Netz durch und um die Nerven- oder Ganglienzellen (Abb. 2). Da beide von grauer Färbung sind, sieht das ganze Zentralorgan grau aus. Die gesammelten Nervenfaserbündel aber

die in das zentrale Grau hinein- und daraus hervortreten, werden von einer weißen fettartigen Masse (Marksubstanz) rohrartig umscheidet und sehen daher weiß aus. Das ganze Nervensystem ist also zusammengesetzt aus einer grauen Masse, den Nervenzellen und darin verzweigten feinsten Nervenfäserchen, und einer weißen Masse, den Nervensträngen. Die graue Masse ist der Träger der eigentlichen nervösen Funktionen, die weißen Nervenstränge sind nur Leitungsbahnen, die Verbindungen herstellen und die nervösen Erregungen ab- und zuleiten. Das eigentliche Nervengewebe ist eingebettet in ein Stützgewebe, das eine Art Gerüst für ihren Aufbau liefert (die soenannte „Glia").

Die höheren Organismen sind symmetrisch um eine Mittellinie aufgebaut, so daß also rechte und linke Seite sich völlig entsprechen. So ist also auch die geschilderte Nervenanlage für beide Seiten ganz gleich, wird aber zu einheitlicher Wirkung vereinigt. Die beiderseitigen Zentralorgane liegen auf der Rückenseite des Körpers dicht beiderseits der Mittellinie und verschmelzen miteinander; und zwar liegen die Sinnesnervenzellen rückwärts, die Bewegungsnervenzellen bauchwärts. Auf dem Durchschnitt findet man also in einer Art Schmetterlingsfigur nach dem Rücken zu gelegen die beiden Sinnes-, nach dem Bauch zu gelegen die beiden Bewegungsnervenzellenhäufchen, dazwischen die verschiedensten Schaltzellen und Nervenverbindungen. In jene treten die Sinnesnerven hinein, aus diesen die Bewegungsnerven heraus (Abb. 3).

Der Körperbau der Wirbeltiere ist hervorgegangen aus einer Entwicklungsstufe, auf der der Körper aus lauter gleich gebauten, hintereinandergelegenen Abschnitten zusammengesetzt war. Hier hat nun jeder Abschnitt für sich eine solche, eben beschriebene Nervenanlage. Bei der Verschmelzung dieser Abschnitte in der weiteren Entwicklung zu einem einheitlichen Organismus verschmelzen auch die erwähnten einzelnen Nervenzentren zu einem Strang grauer Substanz, der den Körper in seiner Länge durchzieht (Rückenmark), aber die ursprüngliche Einteilung in die verschiedenen Abschnitte, auch noch beim Menschen, erkennenl äßt. Die Verbindung der einzelnen Abschnitte untereinander wird durch kürzere oder längere Leitungsbahnen hergestellt, die außerhalb des Graus heraufziehen und es mit einer weißen Schicht umgeben. Von und zu diesem Strang nun ziehen in regelmäßigen Abständen, entsprechend eben den ursprünglichen getrennten Nervenzentren und Körperabschnitten, die zugehörigen Empfindungs- und Bewegungsnerven (s. Abb. 4 und 5).

Bei der Verschmelzung zu einem Einheitsorganismus bildeten sich auch neue große gemeinsame Organsysteme aus, die Gesamtleistungen für den ganzen Organismus übernehmen, wie das Verdauungssystem, das Atmungssystem und das Gefäßsystem für den Blutkreislauf. Für diese wichtigen Organe entstanden Nervenzentren am vorderen Ende des Rückenmarks, das selbst also im wesentlichen nur die Zentren für

die Hautsinnesorgane und die Körpermuskulatur der verschiedenen Abschnitte umfaßt. Dieser neue Teil des Nervensystems heißt darum das „verlängerte“ Mark oder auch das Nachhirn, denn vor ihm bilden sich wieder neue Nervenzentren, die die ursprüngliche Gehirnanlage darstellen. Es haben sich nämlich am Kopfende des Körpers auch besondere Sinnesorgane entwickelt (Geruch, Geschmack, Gesicht, Gehör) und damit entstanden für sie ebensolche einzelne voreinandergelagerte Nervenzentren. Zu einem einheitlichen Zusam-

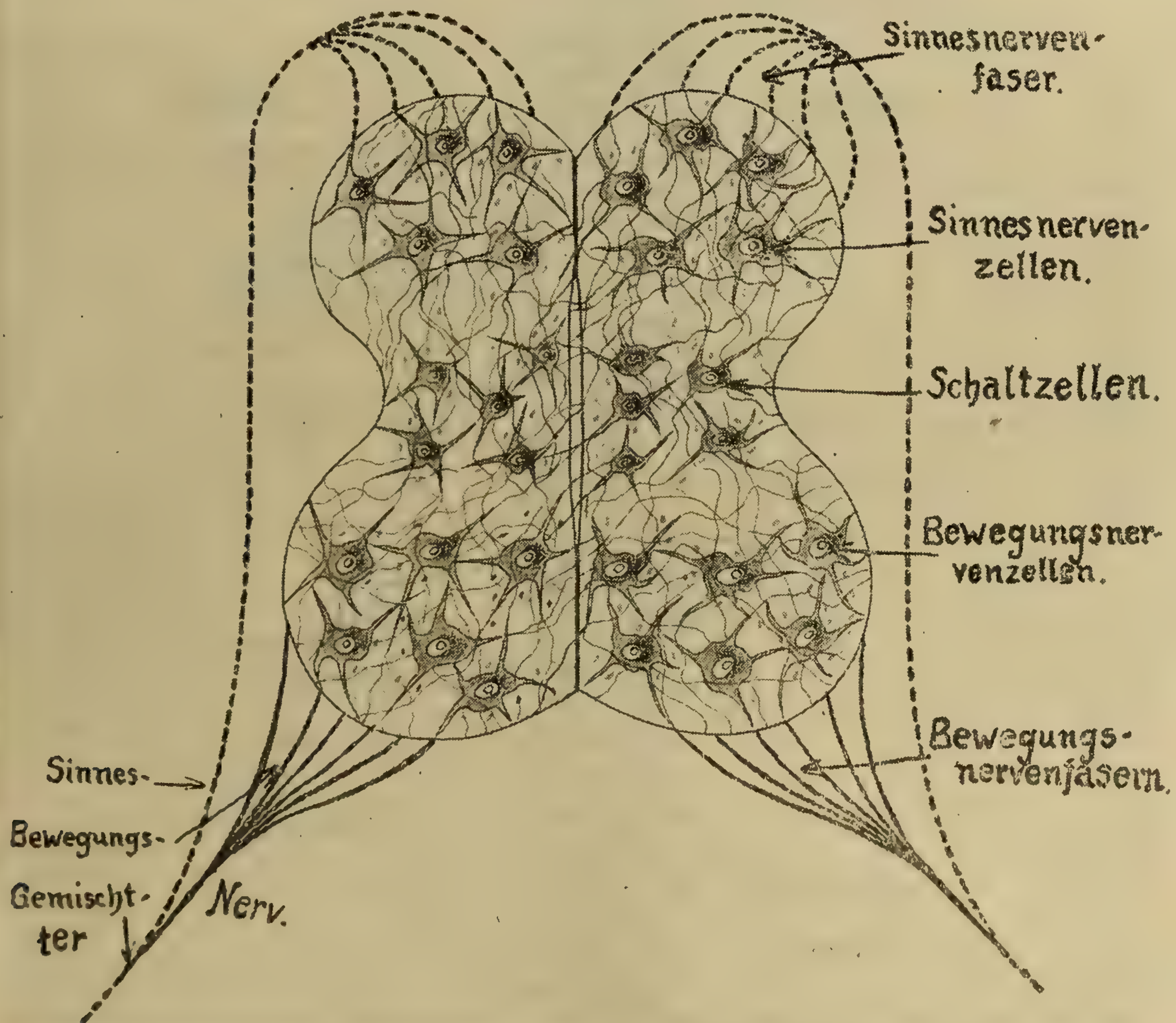


Abb. 3. Schema eines vollständigen ursprünglichen Zentralorgans.

menarbeiten der verschiedenen Organsysteme ist es jedoch nötig, daß die verschiedenen Zentren zusammengefaßt werden, so daß die verschiedenen Reize von einem aufs andere und auf alle übertragen werden können und daß auf jeden Sinnesreiz hin die gesamte Körpermuskulatur, die ebenfalls zu einem gemeinsamen Muskelsystem verschmolzen ist, in Bewegung gesetzt und von einem Punkt aus einheitlich geleitet werden kann. Dazu entsteht ein Zusammenfassungs- und Schaltorgan am vorderen Ende der bisherigen Nervenanlage und dieses bildet mit den Zentren für die höheren Sinnesorgane zusammen das ursprüngliche oder „Stamm“hirn.

Nun kommt aber in der Wirbeltierreihe etwas ganz Neues hinzu:

es bildet sich ein weiterer Gehirnteil aus, der die verschiedenen vorhandenen Centra, die bei den niederen Tieren immer noch eine große Selbständigkeit haben, in eine neue höhere Verbindung bringt und sie noch einheitlicher zusammenfaßt. Das ist die erste Anlage einer Hirnrinde als Assoziationsorgan, die dann immer mehr wächst und beim Menschen die gewaltige Ausdehnung angenommen hat,

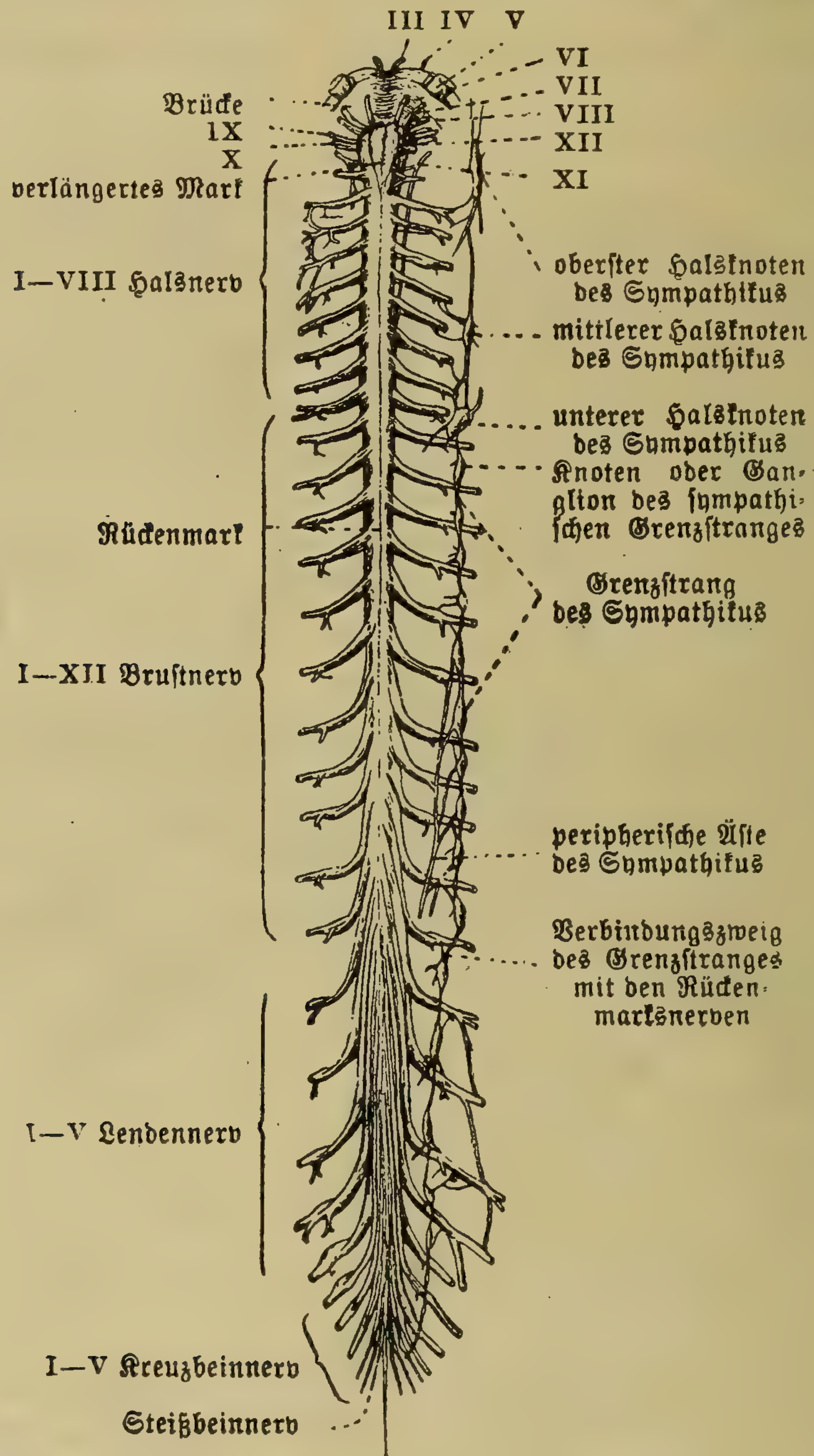


Abb. 4. Rückenmark, oben in Verbindung mit verlängertem Mark und Brücke. III—XII Hirnnerven. Sympathikus.

daß sie mit ihren Verbindungen das gesamte Gehirn um ein Vielfaches übertrifft („Großhirn"). Dieses übernimmt dann die bei niederen Tieren noch bedeutende Tätigkeit des Stammhirns, das beim Menschen nur mehr gewissen „automatischen" Tätigkeiten vorsteht.

Dieser neue Hirnteil wächst über den vorderen Teil des bis-

herigen Nervensystems hinüber wie eine Halbkugel, die über den Rückenmarksstrang vorn übergestülpt ist; und es bilden sich Verbindungen zwischen ihm und den darunter gelegenen ursprünglichen Zentren aus. Es sind dann alle Sinnes- und Bewegungsorgane in diesem neuen Hirnteil, einem zweiten oberen Zentralorgan, noch einmal vertreten, aber da er ein zusammenhängendes Gebilde ist, nun in einem einheitlichen Organ zusammengefaßt, zu einem ganz einheitlich arbeitenden Mechanismus verschmolzen.

In diesem „Großhirn" geht aber die bewußte Seelentätigkeit vor sich und jede menschliche Tätigkeit ist ja von einem Seelenvorgang begleitet, jede steht in Beziehung zum Großhirn.

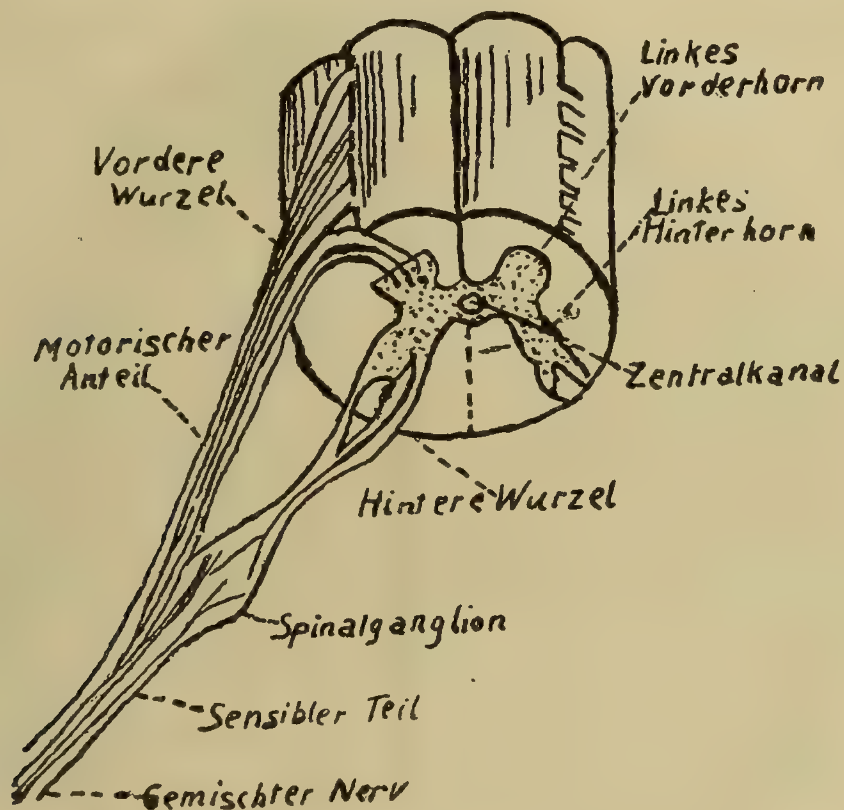


Abb. 5. Schematische Darstellung des Rückenmarks.

Die glockenförmige Überstülpung der Hirnrinde über das übrige Gehirn begünstigt die innige Verbindung beider, indem so von und zu ihm nach allen Seiten und von allen darunterliegenden Stellen Fasern und Verbindungen ziehen können. Die Anordnung von Grau und Weiß ist also hier umgekehrt wie in den unteren Zentren, außen an der Oberfläche liegt das Grau, die graue Hirnrinde; die weiße Masse, das „Mark", ihre Verbindungen mit dem übrigen Nervensystem dagegen innen. —

Betrachten wir nun mit dieser Kenntnis des Aufbaus das voll entwickelte menschliche Zentralnervensystem, so ist am Rückenmark die beschriebene Bauordnung der ursprünglichen Zentren, die es durchaus beibehalten hat, ohne weiteres zu erkennen. Das aus dem Wirbelkanal und seiner schützenden Hülle herausgenommene Rückenmark stellt einen weißen zylindrischen Strang dar, an dem in regelmäßigen Abständen die den ursprünglichen Körperabschnitten zugehörigen Nerven hin- und wegtreten (Abb. 4).

Auf dem Durchschnitt (Abb. 5) sieht man innen den symmetrischen Aufbau des Graus in einer Schmetterlingsfigur, deren hintere Hörner die Gefühls-, deren vordere die Bewegungszentren je der beiden Körperseiten bilden. Diese innere graue Substanz ist von weißen Strängen umgeben, die durch die ganze Höhe des Rückenmarks und zum Gehirn hinauf die Verbindungen herstellen. Man sieht in die hinteren Hörner die Fasern der Sinnesnerven eintreten und von den vorderen Hörnern die der Bewegungsnerven herausziehen. Zwei Verdickungen im unteren und oberen Abschnitt des

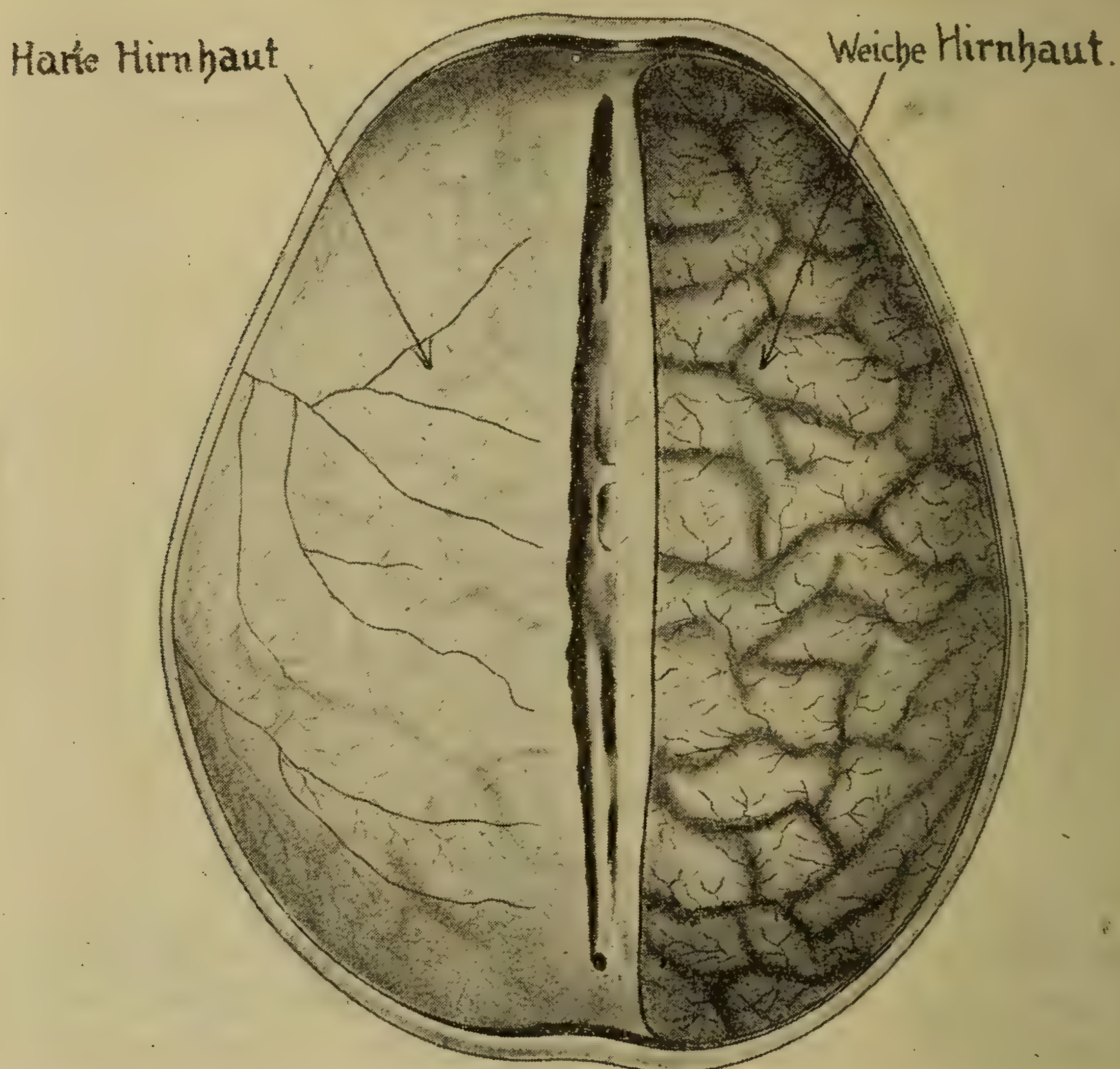


Abb. 6. Hirn in der Schädelkapsel. Schädeldach entfernt. (Rechts ist die harte Hirnhaut entfernt, links noch geblieben.) (Aus Jakob, Atlas des Nervensystems.)

Rückenmarks sind durch die mächtigen Centra für die Gliedmaßen bedingt. Am oberen Ende geht es in einen stark verbreiterten und verdickten Teil über, das verlängerte Mark, das den Übergang zum Gehirn darstellt. Hier liegen die erwähnten lebenswichtigen Centra der Atmung, der Herztätigkeit, des Schluckaktes u. a. Eine Verletzung dieses Hirnteils, wie sie z. B. bei dem sogenannten Genickbruch infolge Quetschung durch den abgebrochenen Dorn des zweiten Halswirbels eintritt, hat sofortigen Tod durch Herz- und Atmungsstillstand zur Folge.

Das Gehirn liegt in der Schädelkapsel eingeschlossen. Entfernt man deren Dach, so zeigt sich das Gehirn überzogen von einer derben Haut, die die innere Auskleidung der knöchernen Schädelkapsel ist und sackartig das Gehirn (gleichwie beim Rückenmark) einhüllt („Harte Hirnhaut“, „dura mater”). Auch zwischen den Hauptteilen des Gehirns ist sie ausgespannt. Der Sack ist mit einer klaren Flüssigkeit angefüllt, die alle Zwischenräume zwischen ihm und dem Gehirn und dessen einzelnen Teilen einnimmt (Hirnwasser). Sie fließt, sobald man die harte Haut einschneidet und entfernt, ab. Dann sieht man das Gehirn von einer ganz feinen, sehr blutgefäß-

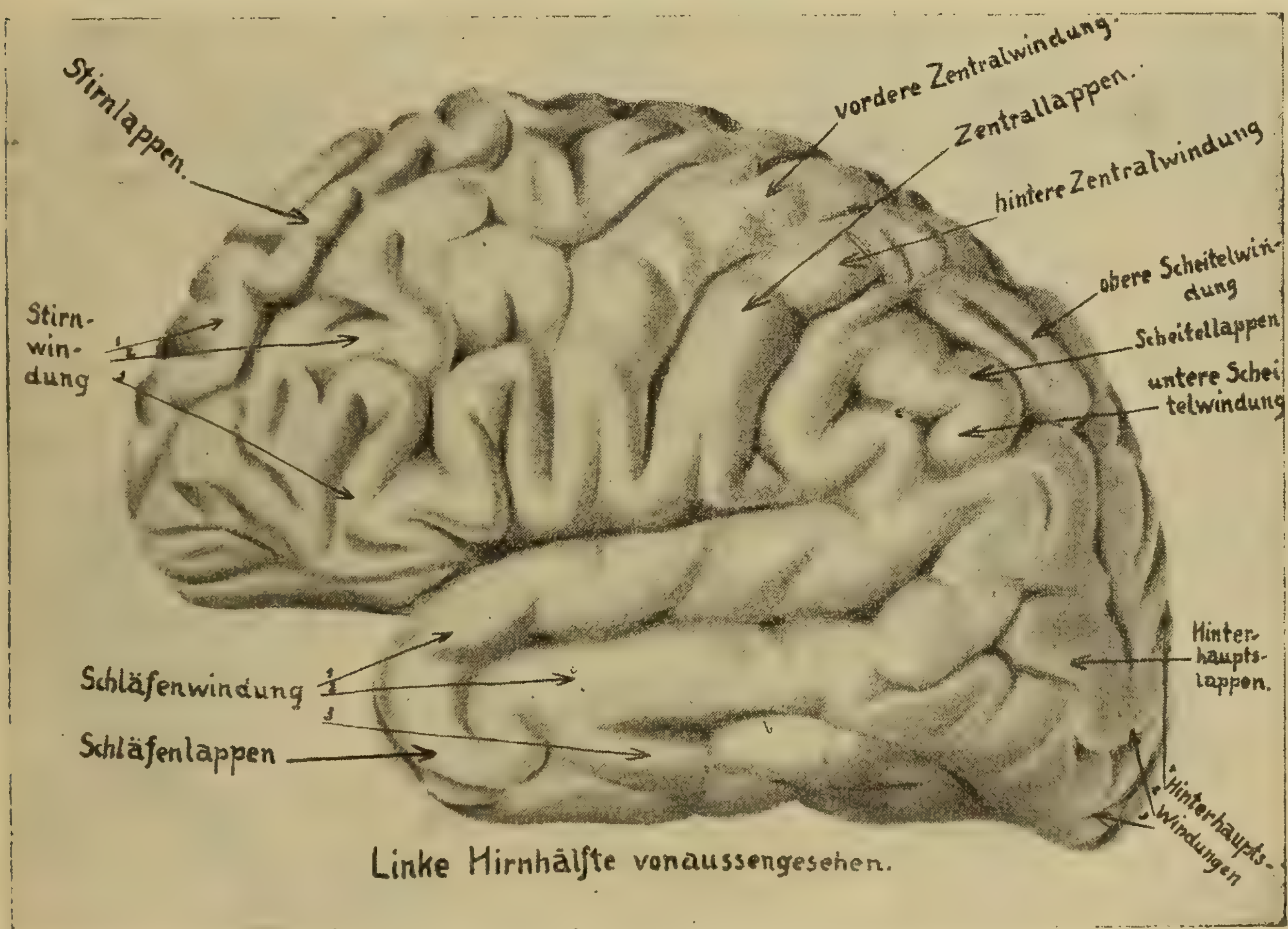


Abb. 7. Linke Hirnhälfte, von außen gesehen. (Aus Sobotta, Atlas der Anatomie.)

reichen, also rötlich aussehenden Haut überzogen, die dem Gehirn überall dicht aufliegt und in alle Vertiefungen und Furchen hineingeht („Weiche Hirnhaut“, „pia mater”). Sie vermittelt durch Zuführung der Blutgefäße die Ernährung der Hirnrinde (Abb. 6). Wenn in dieser Haut Entzündungen auftreten, die bekannten Hirnhautenzündungen, so ist begreiflich, daß dabei die Hirnrinde stark in Mitleidenschaft gezogen werden muß. Ist auch diese Haut gezogen, so liegt an der Oberfläche die graue Großhirnrinde frei (Abb. 7 und 8).

An dem herausgenommenen Gehirn sieht man von oben nichts als Großhirn; nur an der Unterseite kommen einige andere Hirnteile zum Vorschein, sonst ist alles bedeckt vom Großhirn, das durch eine tiefe Furche in der Mitte in die zwei halbkugeligen, je einer

Körperseite zugehörigen Großhirnhälften geschieden ist. Auch die Oberfläche dieser Großhirnhalbkugeln („Hemisphären“) wird wieder durch Furchen in einzelne Abschnitte je mit mehreren Hirnwindungen zerlegt. Vorn (s. Abb. 7 und 8) der Stirn-(Frontal-)lappen, dahinter mit senkrecht verlaufenden Windungen der Mittel-(Zentral-)lappen, dann der Scheitel-(Parietal-)lappen, hinten der Hinterhaupts-(Okzipital-)lappen und von diesem aus nach vorn und unten verlaufend der Schläfen-(Temporal-)lappen. Zwischen diesem und dem Scheitel-, Mittel- und Stirnlappen liegt auf der Außenseite sichtbar eine tiefe Grube (Sylvische Grube), in deren Grunde ein weiterer Hirnteil, die Insel liegt (Abb. 9).

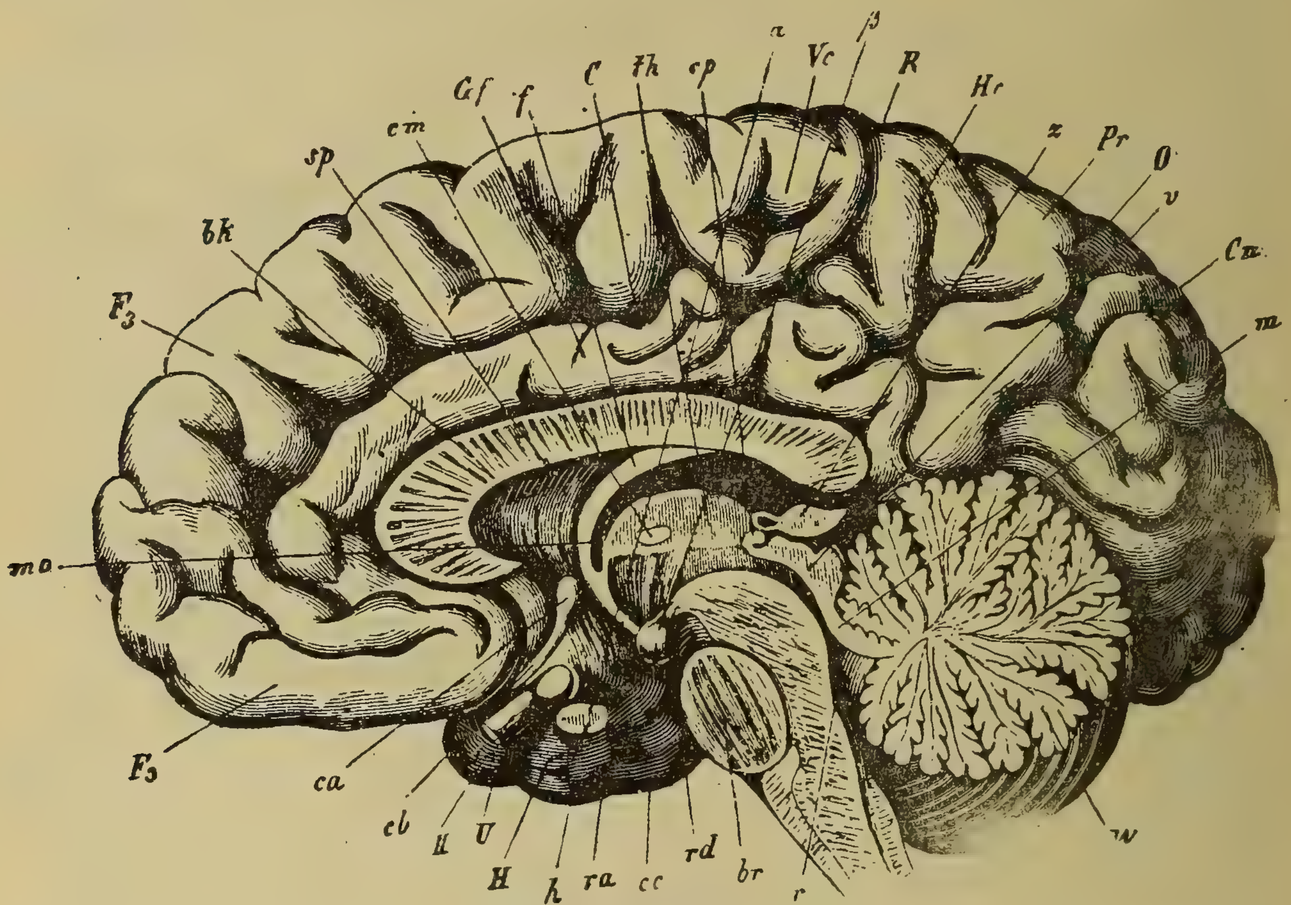


Abb. 8. Mittelschnitt des Gehirns. br Brücke, II Sehnerv, bk Balken, f Gewölbe, th Sehhügel, ca vordere Kommissur, cm mittlere Kommissur, cp hintere Kommissur, v Vierhügel, w Wurm des Kleinhirns mit dem Lebensbaum, F_3 untere Stirnwindung, Gf Bogenwindung, R Rolandosche Furche, Vc vordere Zentralwindung, Hc hintere Zentralwindung, O senkrechte Hinterhauptswindung, O'_2 horizontale Hinterhauptswindung.

Jeder dieser Lappen wird durch seichtere Furchen in zwei bis drei Hauptwindungszüge („Hirnwindungen“) geteilt, die entsprechend den Furchen, im Mittellappen und der Insel senkrecht, sonst horizontal verlaufen. Diese Hauptwindungen sind weiterhin durch Fältelung noch mannigfach gegliedert, zum Zweck der Oberflächenvergrößerung; je gefalteter, desto mehr Zellen und Faserverbindungen kann die Hirnrinde aufnehmen. Während die Hauptwindungen typisch sind, bestehen in den Nebenfältelungen weitgehende individuelle Verschiedenheiten, und in ihrer reichen Ausgestaltung zeigt sich

die hochstehende wertvolle Anlage bei den bedeutenden Männern, während Idioten oft ganz glatte und nur die typischen Windungen haben.

Unter der Hirnrinde findet sich im Innern der beiden Großhirnhalbkugeln eine mächtige weiße Masse (s. Abb. 9), das sind die zahlreichen Faserverbindungen der Rindenteile unter sich und mit den tiefergelegenen Hirnteilen. Diese sind erst nach Entfernung des Großhirns ganz zu übersehen (Abb. 8 und 10). Das sind verhältnismäßig

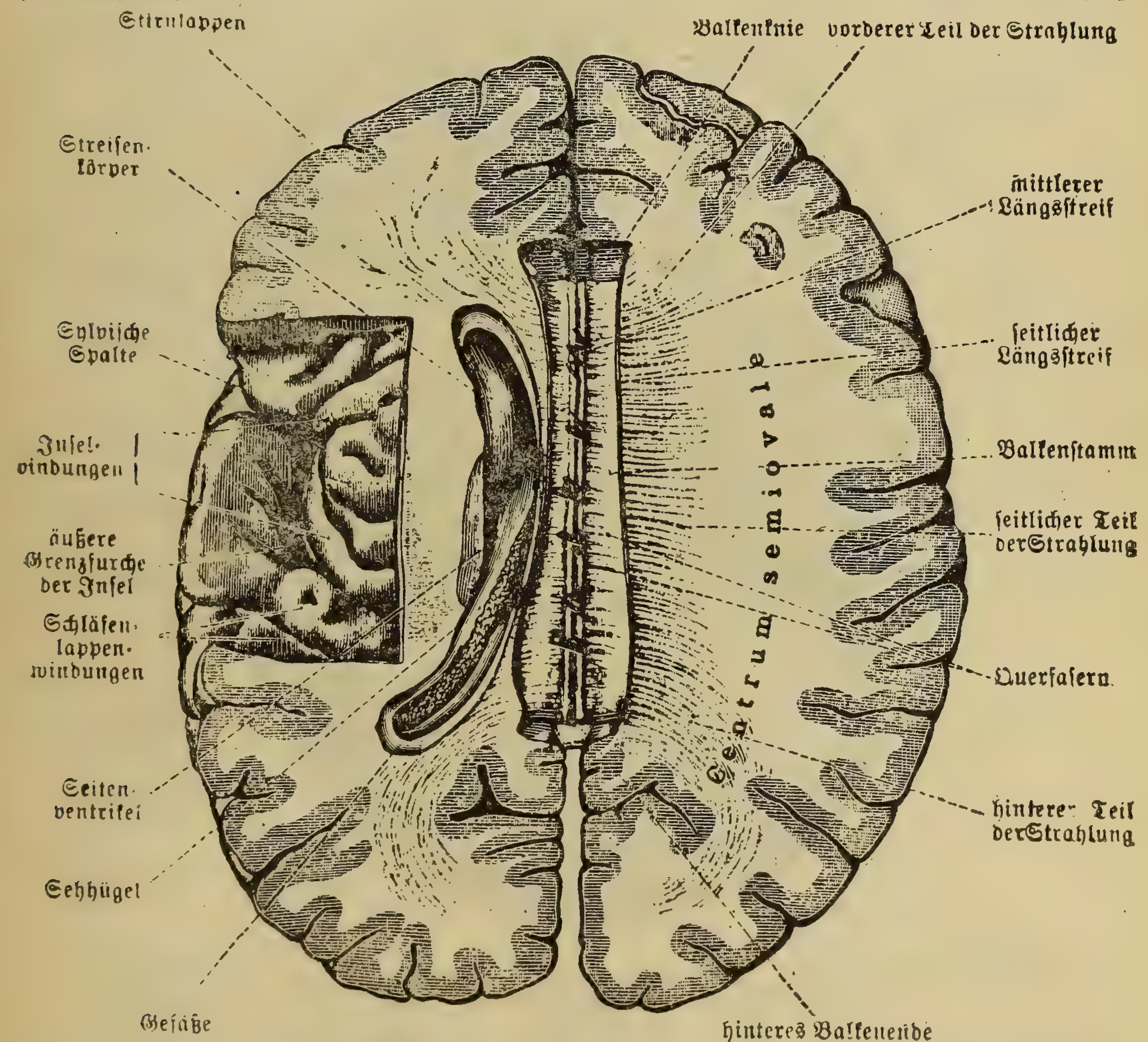


Abb. 9. Horizontalschnitt durch das Großhirn, von oben; rechts in der Höhe der oberen Balkenfläche: „Balkenstrahlung"; links Seitenventrikel geöffnet und die „Insel" sichtbar gemacht.

kleine, verschieden gestaltete Gebilde, der Streifen- und Sehhügel, die Vierhügel, übergehend nach hinten in das verlängerte Mark. Dieses wird überlagert vom Kleinhirn, das wieder aus 2 Halbkugeln mit grauer Rinde außen und weißen Markmassen innen besteht, die aber in der Mitte in einem Wulst, Kleinhirnwurm, verschmolzen sind. An der Unterfläche dieses Stammhirns, wie man das ursprüngliche Hirn im Gegensatz zu dem in der Entwicklung später auftretenden Großhirn nennt, sieht man die den ver-

schiedenen Zentren zugehörigen Hirnnerven heraus- und hineintreten, nicht mehr so regelmäßig gelagert wie am Rückenmark; auch sind hier Sinnes- und Bewegungsnerven getrennt (Abb. 10).

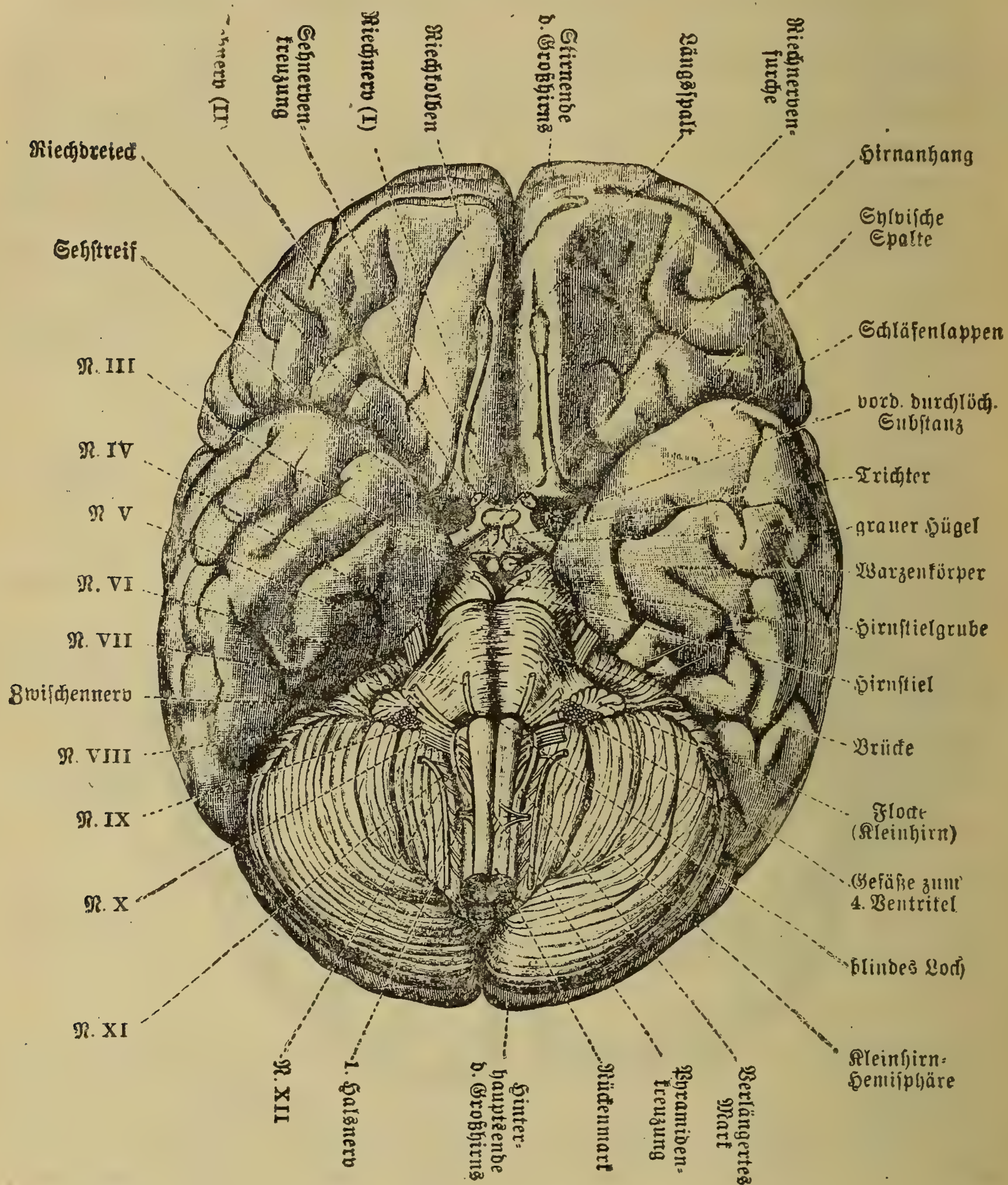


Abb. 10. Gehirnbasis mit den austretenden Hirnnerven.

Das ganze Nervensystem entwickelt sich aus einer anfangs röhrenförmigen Anlage, und so finden wir es noch von einem Hohlraum durchzogen, der im Rückenmark einen engen Kanal darstellt, in den breiten Gebilden des Großhirns aber spaltförmige Höhlungen (Hirnhöhlen), von Flüssigkeit ausgefüllt, die mit der Oberflächenflüssigkeit in Verbindung steht (s. Abb. 9).

Die Hirnrinde bildet ein neues Zentralorgan, das den

ursprünglichen übergelagert ist. Alle Zentren dieses sind in dem oberen wieder vertreten und es bestehen zwischen den unteren und oberen Zentren hinauf und hinunter direkte Verbindungen. In der Rinde aber sind die verschiedenen Centra zu einheitlicher Wirkungsweise zusammengefaßt. Zu diesem Zweck sind auch die verschiedenen Teile der Rinde beider Hirnhälften und jeder Hirnhälfte unter sich verbunden. Daher die Mächtigkeit der weißen Markmasse unter der Rinde, die eben die verschiedenen Verbindungen darstellt. Unter ihnen sind drei verschiedene Systeme zu unterscheiden, einmal die auf- und absteigenden Bahnen zwischen der Rinde und den unteren Zentren, dann Ver-

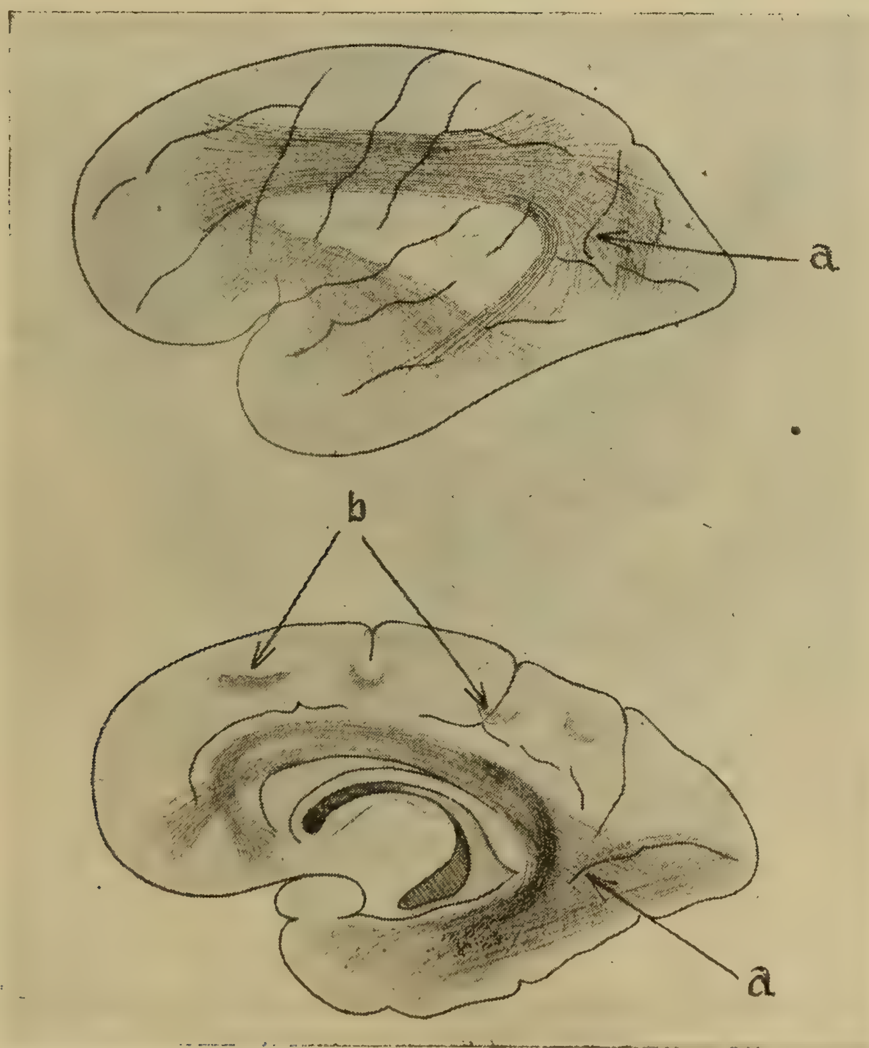


Abb. 11. Schema der Assoziationsbahnen. a lange, b kurze Assoziationsbahnen. (Aus Jakob, Atlas des Nervensystems.)

bindungen der sich entsprechenden Teile beider Hirnhälften untereinander, die hauptsächlich in einem dicken und breiten Band verlaufen, das als weiße Masse in der Tiefe des Spaltes zwischen beiden Hirnhalbkugeln zum Vorschein kommt, dem Balken (s. Abb. 8 und 9), und drittens Verbindungen der verschiedenen Rindenbezirke derselben Hirnhälfte unter sich. Diese sind teils kurze, die nur zwischen benachbarten Windungen ziehen, teils lange, die entfernte Stellen verbinden. Solche sieht man bündelförmig die weiße Masse durchziehen und zur Verbindung der entferntesten Rindenstellen, z. B. der am vordersten und hintersten Hirnpol durch das ganze Gehirn hindurch (Abb. 11).

Auf dem Durchschnitt einer Hirnwindung sieht man diese Bahnen in die Windungskuppe einstrahlen und sich strahlenförmig in die Rinde ausbreiten, wo sie ihr Mark verlieren und als marklose graue Fasern die in der Rinde liegenden Zellen netzförmig durchziehen und umspinnen (Abb. 12).

Die Rinde wird gebildet von den Nervenzellen und diesen Fasern, beide eingelagert in die Stützsubstanz.



Abb. 12. Durchschnitt durch eine Hirnwindung.

Die Nerven- oder Ganglienzellen sind große, vielfach verzweigte Zellen mit großem Kern, deren Zelleib sich bei der Färbung in bröckeligen Schollen darstellt. Zwischen ihnen ziehen die feinsten Nervenfäserchen durch die Zellen hindurch (Abb. 13). Die Ganglienzellen sind in der Rinde sehr zahlreich und man kann in ihnen mehrere übereinanderliegende Schichten unterscheiden, die durch verschiedene Gestalt und Größe der Zellen gebildet werden. Zwischen diesen Schichten, besonders dicht aber an der Oberfläche der Rinde sieht man wieder markhaltige Fasern, aber parallel zur Oberfläche, ziehen, das sind Verbindungen von Rindenteilen innerhalb der einzelnen Windungen (Abb. 14). Die Schichtung der Ganglienzellen und ihre Gestalt ist nicht in der ganzen Hirnrinde gleich, sondern durch ihre verschiedene Anordnung grenzen sich innerhalb der Rinde verschiedene größere und kleinere Felder ab.

Diese Verschiedenheiten im Bau deuten schon auf eine verschiedene Leistung hin. Dem ist auch so. Die Hirnrinde ist wohl ein zusammenhängendes und einheitlich arbeitendes Organ: es kann ja durch jeden Eindruck die gesamte Vorstellungs- und Willenstätigkeit angeregt werden, der geringste Sinnesreiz setzt den ganzen Körper in Bewegung, löst Überlegungen und Entschlüsse aus. Dennoch breiten sich die Bahnen der Sinnesnerven nicht etwa auf der ganzen Hirnrinde aus und führen jeder Hirnstelle alle Sinneseindrücke zu, noch löst jede Hirnstelle etwa Bewegungen aus. Vielmehr ist jedes untere Zentrum auf eine bestimmte abgegrenzte Stelle der Hirnrinde übertragen und hat dort seine Vertretung. Die von den unteren Sinneszentren kommenden Bahnen ziehen je zu einem bestimmten

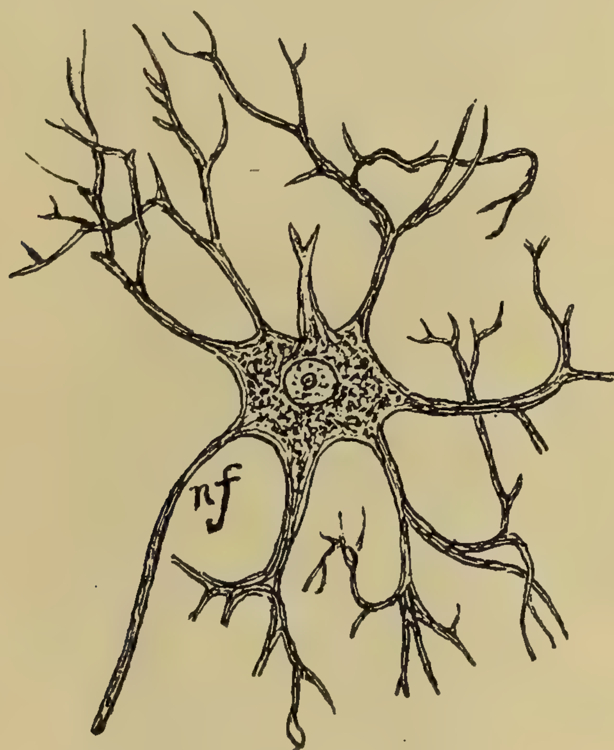


Abb. 13. Nervenzelle.

Bezirk der Hirnrinde und breiten sich in ihm aus und ebenso liegt das obere Bewegungszentrum nur in einem bestimmten begrenzten Teil der Hirnrinde, und von hier gehen seine Verbindungen zu den unteren Bewegungszentren. Diese Lokalisation der verschiedenen Leistungen ist von grundlegender Bedeutung für die Tätigkeit der Hirnrinde. Diese ist also wohl ein zusammenhängendes, aber in Wirklichkeit doch zusammengesetztes Organ, und die Einheitlichkeit ihrer Tätigkeit wird eben bedingt durch die engen und zahlreichen Faserverbindungen aller ihrer Teile, die oben geschildert wurden.

Die Lage der Rindenfelder (s. Abb. 15), in denen sich die Fasern der verschiedenen Sinnesbahnen ausbreiten, also die Rindencentra der verschiedenen Sinnestätigkeiten, liegen im allgemeinen in der Richtung der Einstrahlung des betreffenden Sinnesnerven am entferntesten Ende des Großhirns, also dem Sinnesorgan ungefähr entgegengesetzt, z. B. das Zentrum für das Sehen am hintersten Hirn-

pol, für das Hören an der dem Ohr entgegengesetzten Schläfenseite; auch die Vertretungen für das Hautgefühl und die Muskelinnervation der Körpermuskulatur liegen entsprechend, so daß z. B. der Fuß seine Vertretung an der Scheitelhöhe, an der höchsten Stelle der Zentralwindung hat, während die des Gesichts zu unterst in dieser liegt, die des übrigen Körpers entsprechend dazwischen. Außerdem liegen diese Felder in der gegenseitigen Hirnhälfte, d. h. die Bahnen von den

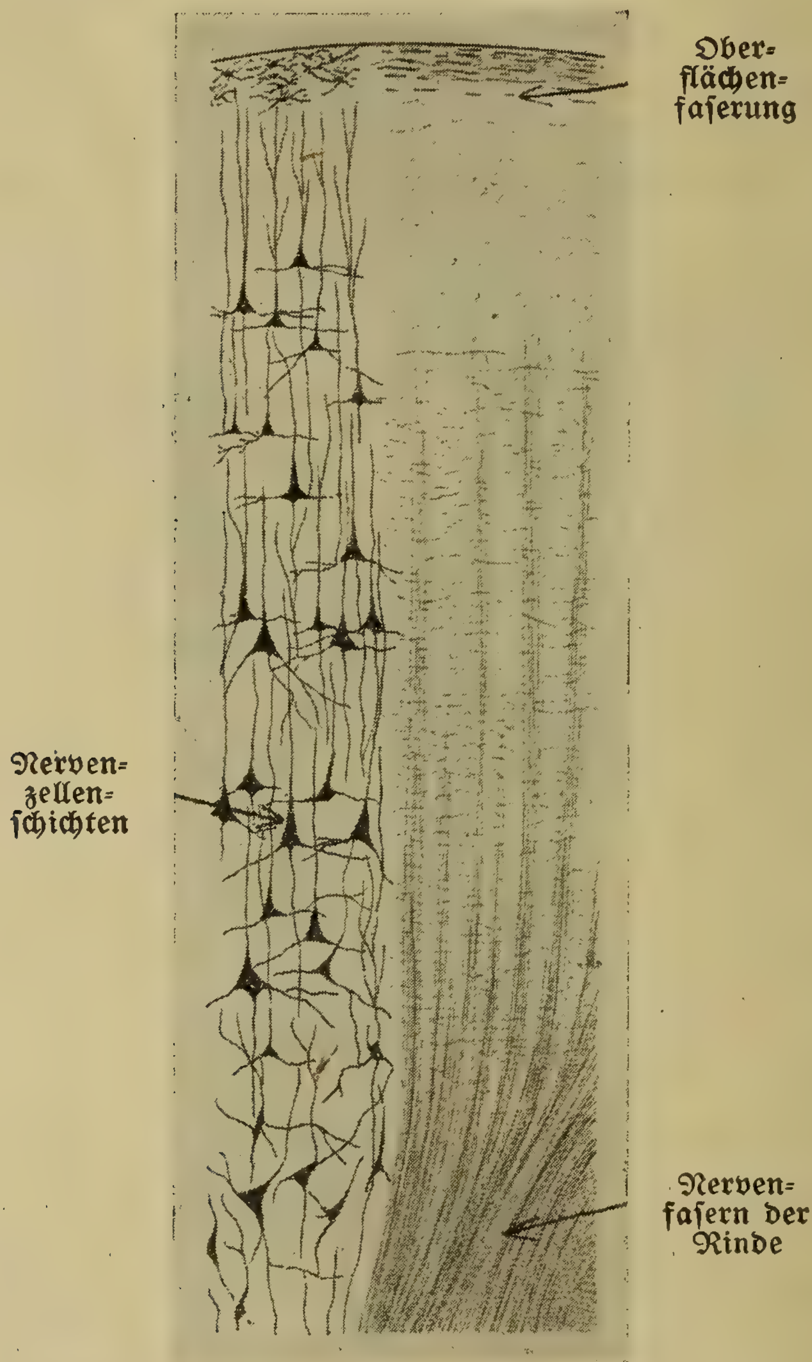


Abb. 14. Durchschnitt durch die Hirnrinde.
(Aus Edinger, Bau der nervösen Zentralorgane.)

unteren Zentren strahlen in die gegenüberliegende Großhirnhälfte ein, sie kreuzen sich. Die Seh- und Hörbahnen kreuzen sich beim Menschen nicht mehr vollständig, wohl aber die Bahnen für die Körpermuskulatur und das Körpergefühl. Daher liegt die Vertretung der linken Körperseite in der rechten Hirnhälfte, die der rechten in der linken Hirnhälfte. Jede Hirnhälfte ist also der gegenüberliegenden Körperseite zugeordnet, die linke Hirnhälfte löst die Bewegungen der rechten,

die rechte Hirnhälfte die Bewegungen der linken Gliedmaßen aus. Ebenso liegen die oberen Zentren für die Körperempfindungen in der entgegengesetzten Hirnhälfte.

Die Felder (Centra) der Körperbewegungen und -empfindungen liegen in den Zentralwindungen, die für die Bewegungen in den vorderen, die für die Körperempfindungen in den hinteren Zentralwindungen, und zwar so, daß sich von oben nach unten die Vertretungen des Fußes, Unter-, Oberschenkels, Hüfte usw. bis zum Gesicht folgen, während die Bewegungs- und Gefühlscentra desselben Körperteils dicht benachbart in den beiden Windungen liegen, wieder das Bewegungszentrum vorn, das Empfindungszentrum hinten. Die Sehfelder liegen am hinteren Ende des Hirnhauptslappens, die für das Hören in der obersten Windung des Schläfenlappens, an dessen vorderstem Ende innen wahrscheinlich auch die Zentren für Geruch und Geschmack liegen (Abb. 15).

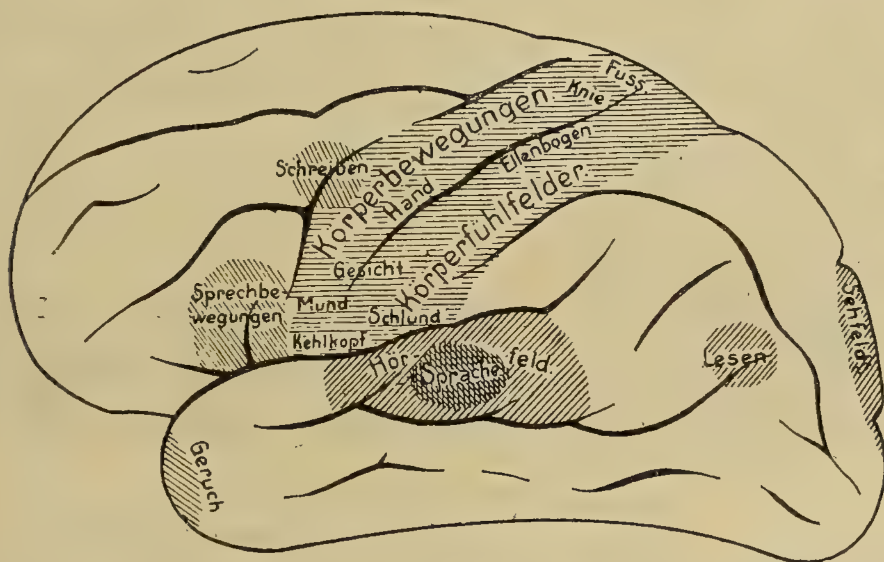


Abb. 15. Schema der Hirnfelder. (Sinnes- und Bewegungscentra.)

Zwischen diesen Feldern bleiben noch große Gebiete, etwa zwei Drittel der ganzen Hirnoberfläche, die mit Vertretungen der Sinne und der Bewegungen nichts zu tun haben, die keine unmittelbar nach außen zielende Tätigkeit entfalten (sog. „stumme Felder"), so besonders der größte Teil des Stirnhirns, große Teile des Scheitel- und Schläfenlappens. Man nimmt nun an, daß in ihnen Verknüpfungen der verschiedenen Funktionen und ihre Zusammenfassung und Verarbeitung zu höheren seelischen Leistungen vor sich gehen („Assoziationszentren"). Insbesondere sieht man nach bestimmten Beobachtungen an Kranken im Stirnhirn ein solches Assoziationsorgan, in dem die höheren seelischen Vorgänge ablaufen sollen.

Überblickt man nun noch einmal den ganzen Aufbau des Nervensystems, so erkennt man folgendes System: Alle vom Körper und den Sinnesorganen kommenden Sinnesnerven ziehen zum unteren zentralen Grau, zu den unteren Sinneszentren im Rückenmark, verlängertem Mark und Stammhirn. Von hier geht eine direkte Bahn zu den entsprechenden Bewegungszentren desselben Körperabschnittes

und von diesen die Bewegungsnerven zu den zugehörigen Muskelgruppen. Außerdem ziehen aber Bahnen von den unteren Sinneszentren zu den oberen in der Hirnrinde. Hier gibt es wieder Bahnen zu den Bewegungszentren der Rinde und von ihnen aus gehen direkte Verbindungsbahnen zu den unteren Bewegungszentren.

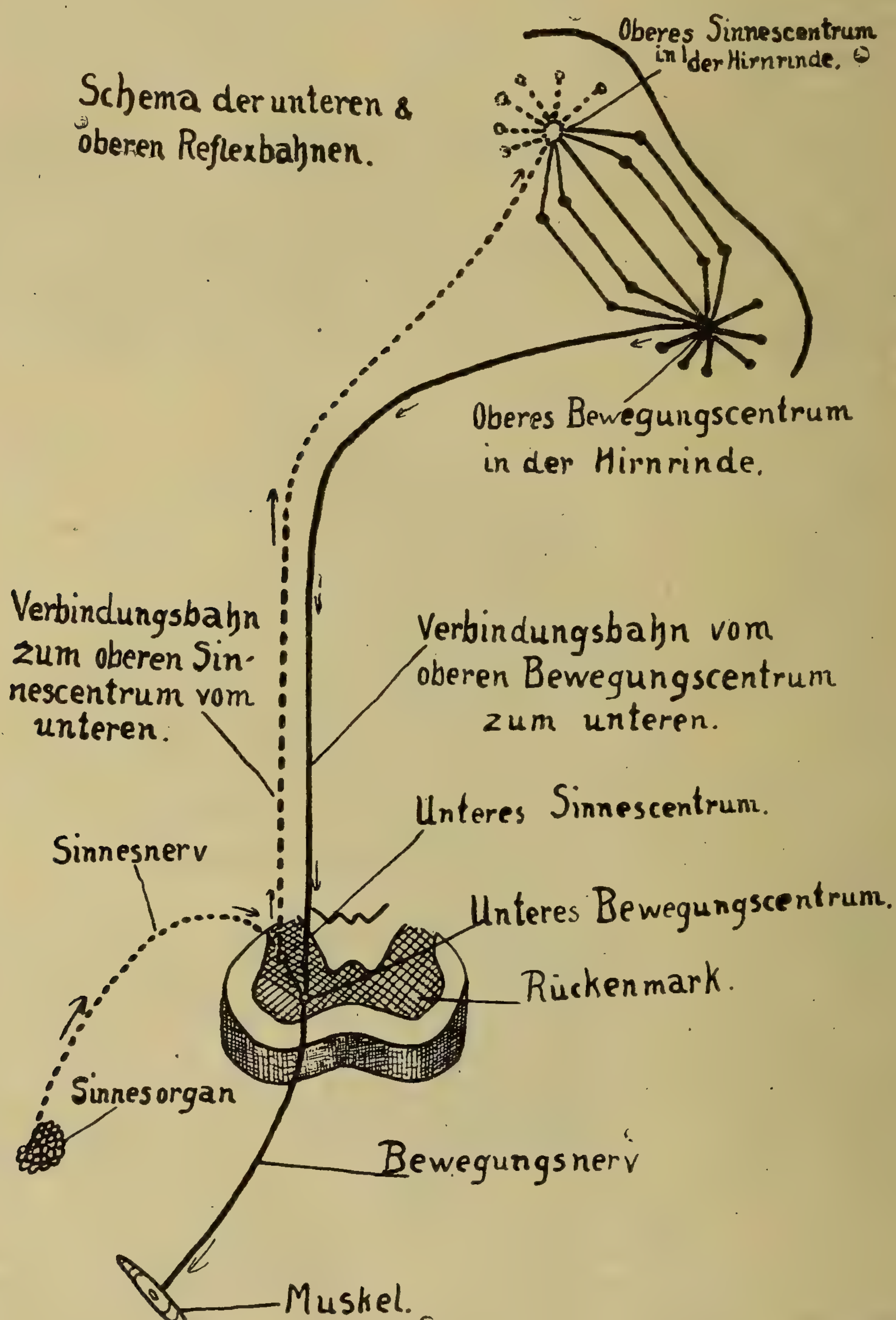


Abb. 16.

Es bestehen also für alle Sinnes- und Bewegungsfunktionen zwei Centra und die Verbindung der sinnlichen und der Bewegungsapparate eines bestimmten Körpergebietes ist eine doppelte: einmal durch Sinnesnerven über unteres Sinneszentrum zum unteren Be-

wegungszentrum und durch den Bewegungsnerv zum Muskel, zweitens durch Sinnesnerv zu unterem Sinneszentrum, von hier durch eine aufsteigende Bahn zum oberen Sinnes-(Empfindungs-)zentrum, dann durch eine Bahn zum oberen Bewegungszentrum und durch eine absteigende Bahn zum unteren Bewegungszentrum und wieder durch Bewegungsnerv zum Muskel (Abb. 16).

Was leistet nun und wie arbeitet dieses System?

Bevor wir indessen auf diese Frage eingehen, ist noch zu erwähnen, daß neben diesem Zentralnervensystem noch ein anderes, das sogenannte Sympathikussystem besteht, das alle Eingeweide im Körper versorgt. Es hat seine Ganglienzentren in den Eingeweiden selbst und steht mittels Fasersträngen, die zu beiden Seiten der Wirbelsäule verlaufen, mit dem Zentralnervensystem in Verbindung (Abb. 4). Dieses in gewissem Grade selbständige System beherrscht alle automatischen Tätigkeiten im Körper, so die Bewegungen der dem Willen entzogenen „unwillkürlichen" Muskulatur, Herz- und Gefäßmuskeln, Darmmuskulatur usw., ferner die Leistungen aller drüsigen Organe. Mittels seiner Verbindungen mit dem Zentralnervensystem wirken aber beide zusammen, oft in gegensätzlichem Sinne, so daß sie, sich gegenseitig hemmend und regelnd, die Arbeit im normalen Gleichgewicht halten.

III. Die normale Lebenstätigkeit des Nervensystems.[1]

(Physiologie. Physiologische Psychologie.)

Der Vorgang, der sich im Nervensystem bei seiner Tätigkeit abspielt, ist wie jeder organische Lebensvorgang ein chemisch-physikalischer Umsetzungsprozeß. Dieser Prozeß hat eine meßbare Geschwindigkeit. In den Nerven allein pflanzt sich jeder Reiz mit einer Geschwindigkeit von etwa 30 m in der Sekunde fort. Die Nervenfaser ist nur Leitungsbahn. Ist aber graue Substanz eingeschaltet, so wird dieser Reizablauf gehemmt, es nimmt aber nicht nur die Geschwindigkeit ab, sondern auch die Erregungsstärke. In den Zellen findet also eine Umsetzung der Energie, eine Verarbeitung und Aufspeicherung statt. Ein an sich wirkungsloser Reiz z. B., der zu schwach ist eine Muskelzuckung auszulösen, bleibt doch nicht ohne Einfluß, bei Wiederholung desselben schwachen Reizes kommt die Wirkung doch noch zustande. Die schwachen Reize summieren sich in der Zelle. Bei häufiger Wiederholung der gleichen Reize erschöpft sich die Wirkung infolge eingetretener Ermüdung. Ermüdet ist aber

[1]) Ebbinghaus, Abriß der Psychologie. Leipzig 1910, Veit & Co. 4 M. Ziehen, Physiologische Psychologie. Jena, Fischer.

die Zelle, nicht die leitende Faser, diese allein ist erregbar wie vorher. An der Nervenzelle kann man diese Erschöpfung bei mikroskopischer Untersuchung erkennen, weil dabei chemische Veränderungen eingetreten sind, die eine Änderung der Färbbarkeit verursachen; nach kurzer Erholung sind diese Veränderungen wieder ausgeglichen.

Die Erregbarkeit des Nervensystems unterliegt auch im Körper veränderten Einflüssen. So wirken z. B. mangelhafte Ernährung, Krankheit oder Vergiftung auf sie ein. Alle solche Schädigungen steigern, wenn sie in geringer Stärke einwirken, die Erregbarkeit und auch schwere Schädigungen, die die Nerventätigkeit schließlich vernichten, bewirken zuerst eine Erregbarkeitssteigerung, die allmählich erst in Unerregbarkeit übergeht. Die Erregbarkeitssteigerung durch krankmachende Einflüsse ist als Nervenschwäche (nervöse Erschöpfung, Neurasthenie) eine allbekannte Erscheinung.

In einem System von zuleitender Faser, zentralem Grau und ableitender Faser, also dem Grundelement, aus dem die unteren Zentralorgane sich aufbauen, stoßen wir auf die grundlegende Erscheinung der Nerventätigkeit, den Reflex. Es ist das eine unwillkürlich ablaufende Erregung, die auf einen Reiz hin gesetzmäßig ausgelöst wird. So löst ein Reiz an irgendeiner Hautstelle durch Vermittlung des genannten Systems eine Zuckung in dazugehörigen Muskeln aus. Bei Kitzeln der Fußsohle z. B. wird der Reiz dem unteren Empfindungszentrum zugeleitet, geht von hier auf das Bewegungszentrum des gleichen Körperabschnittes über und veranlaßt so Bewegungen in den zugehörigen Muskeln, es erfolgt eine Bewegung, Beugung der Zehen. Ein schwacher Reiz wirkt nur auf die nächsten zugeordneten Muskeln, starke aber können sich im zentralen Grau auf benachbarte Zellen ausbreiten und so können alle Muskeln eines Körperabschnittes, es können ganze Gliedmassen „reflektorisch" in Bewegung geraten.

Es gibt sehr komplizierte solcher Reflexbewegungen, wie das Niesen, das Husten, das Atmen und Schlucken.

Alle diese Bewegungen können ohne Mitbeteiligung des Bewußtseins ablaufen. Sie vollziehen sich ohne unseren Willen und werden zum Teil nicht einmal wahrgenommen, wie z. B. das Spiel der Pupille unter Einwirkung des Lichtes; sie treten ganz ebenso im Schlafe un selbst in Bewußtlosigkeit auf und sie vollziehen sich schon beim neugeborenen Kinde, bei dem das Bewußtseinsorgan, das Großhirn, noch gar nicht fertig und leistungsfähig ist.

Wie die oben angeführten Beispiele zusammengesetzter Reflexe zeigen, können diese sehr zweckmäßig sein, geschehen doch die lebenswichtigen Tätigkeiten des Saugens und Schluckens beim Neugeborenen auf diese Weise. Das eigenartige am Reflex ist jedoch sein gesetzmäßig unveränderlicher Ablauf. Er ist abhängig von der baulichen Anordnung des Nervensystems, ist damit angeboren und tritt sogleich in Tätigkeit, wenn die nötigen Bahnen fertig sind. Fertig

sind die Nervenbahnen, wenn sie mit der weißen Markhülle umkleidet sind, erst dann können die Leitungen richtig und zweckmäßig arbeiten. Das ist bei der Geburt aber erst bei einigen wenigen der zentralen Verbindungen der Fall, eben denen, auf denen die ersten lebenswichtigen Reflexbewegungen erfolgen. Die übrigen Leitungswege bilden sich erst ganz allmählich in den ersten Lebensmonaten fertig aus, und zwar zuerst die zu den Sinnesfeldern, dann die Bahnen der willkürlichen Bewegungen und zuletzt die in den sogenannten Assoziationsfeldern. Erst im neunten Lebensmonat ist diese Markumscheidung aller Nervenbahnen, die „Markreifung“ vollendet. Diese Entwicklung wird durch Einwirkung äußerer Reize gefördert.

Ein solcher Bewegungsvorgang, der wie der Reflex stets in derselben Weise abläuft, kann natürlich nicht immer zweckmäßig sein, denn er kann den verschiedenen Reizen und verschiedenen Zwecken nicht gleichmäßig angepaßt sein. Außerdem wird er oft unökonomisch sein, denn es geraten bei starken Reizen zahlreiche Muskeln in Bewegung, die zum Erreichen einer bestimmten zweckmäßigen Erfolgsbewegung nicht nötig sind, der betreffende Zweck ist viel einfacher zu erreichen.

Hier tritt nun die Bahn durch das obere Zentrum, durch das Großhirn regelnd ein. Wenn das Großhirn beim Reflex auch nicht mitwirkt, so bleibt es doch nicht unbeteiligt, sobald seine Verbindungsbahnen fertig sind. Dann werden Reize, die das untere Sinneszentrum treffen, durch sie auch zum oberen Sinneszentrum weitergeleitet und gleichzeitig mit dem Erregungsablauf in den unteren Reflexbahnen geht ein solcher durch den oberen zweiten Verbindungsweg. Wenn also das Großhirn mit seinen Bahnen fertig ausgebildet ist, kann der Reflex nicht mehr ablaufen ohne es mitzuerregen. Der Erregungsablauf im Großhirn ist aber mit bewußter Seelentätigkeit verbunden, der Reiz wird hier als bewußte Empfindung wahrgenommen und löst in der Erregung der motorischen Rindenfelder eine willkürliche Bewegung aus.

Solche gleichzeitigen Erregungen in den Großhirnbahnen hemmen den Erregungsvorgang in den unteren Bahnen, den Ablauf von Reflexen bis zu einem gewissen Grade. (Es ist bekannt, daß ma Husten oder Niesen z. B. willkürlich einigermaßen unterdrücken kann.) Damit ist die Möglichkeit gegeben, unzweckmäßige Bewegungen zu hemmen, zweckmäßige dagegen zu verstärken. Zwar läuft die Reflexbewegung wie sonst mechanisch ab, wenn wir z. B. die Fußsohle einer Flamme nähern, beugen sich die Zehen durch den Wärmereiz wieder der Flamme noch mehr zu, aber da wir die Hitze empfunden haben, erfolgt eine Willkürbewegung und da der Reflexablauf gleichzeitig gehemmt wird, ziehen wir den Fuß weg, noch ehe die Zehen in die Flamme geraten. Diese Bewegung geschieht auf dem einfachsten und kürzesten Wege ohne Kraftvergeudung. Das kommt daher, weil

direkte Verbindungen vom oberen motorischen Zentrum zu allen Teilen des unteren ziehen, mittels dessen die Bewegungen ausgeführt werden.

Allerdings erst dann erfolgen diese Bewegungen so genau und gewandt, wenn sie genügend eingeübt sind. Denn während der Reflex angeboren ist, müssen wir die Willkürbewegungen erst lernen und üben. Die zu den Willkürbewegungen nötigen Bahnen bilden sich ja in der frühesten Kindheit erst aus, während die Reflexbahnen bei der Geburt schon fertig, d. h. mit Mark umscheidet sind. Di.: Entwicklung wird durch die zahlreichen und mannigfachen reflektorischen Bewegungen der frühesten Kindheit gefördert. Sind die Bahnen aber angelegt, so müssen wir es erst lernen, gewissen Empfindungen bestimmte Bewegungsvorstellungen zuzuordnen und die vorgestellten Bewegungen auf die beste Weise zur Ausführung zu bringen. Es kommen nämlich bei den erwähnten massenhaften Bewegungen in der Kindheit außer den äußeren Sinnesempfindungen auch die in den Bewegungsorganen entstehenden Empfindungen der Bewegungen und mannigfacher Bewegungszusammenordnungen ins Gehirn und hinterlassen Gedächtnisspuren. Die Nervensubstanz hat nämlich die Fähigkeit, eine einmal durchgemachte Erregung aufzubewahren, sie behält von jeder Erregung Spuren zurück, die die Wiederholung derselben Erregung künftighin erleichtern; wir nennen das Gedächtnis. Die Sinnes- und Bewegungsempfindungen verknüpfen sich mannigfach miteinander. So verbindet sich in obigem Beispiel mit der Wärmeempfindung die Empfindung der Zehenbeugung, mit einem stärkeren Wärmegefühl die Empfindung der durch stärkeren Reiz ausgelösten reflektorischen Bewegung des Fußes und schließlich des Unterschenkels, womit, da der Fuß dadurch weggezogen ist, die Empfindung der Abnahme der Hitze verbunden ist.

Eine solche Verknüpfung verschiedener Empfindungen kommt dadurch zustande, daß Reize, die gleichzeitig oder unmittelbar hintereinander ins Gehirn kommen, sich auf dem Wege ihrer Ausbreitung in den Nervenleitungen treffen und so miteinander verbinden. Denn ist eine solche Bahn, eine Wegstrecke zwischen zwei Rindenstellen, einmal von einer Erregung ganz durchlaufen, so bleiben auch hier Gedächtnisspuren davon zurück. Nachdem also eine solche Bahnung eingetreten ist, besteht fernerhin hier eine Erleichterung für Auslösung derselben Erregung, es bestehen weniger Widerstände, als in den übrigen Bahnen und so nimmt die gleiche Erregung leichter diesen Weg. Mit Wiederholung der gleichen Erregung tritt aber eine immer stärkere Bahnung ein, die Bahnen werden durchlässiger, wegsamer, man sagt bildlich, die Bahnen schleifen sich aus. So verbinden sich also, wie in obigem Beispiel, gewisse Sinnesempfindungen mit Bewegungsempfindungen. Ist aber eine solche Verknüpfung, eine Zuordnung („Assoziation") einmal befestigt, so ruft die Erregung an einer Hirnstelle die damit ver-

knüpfte an einer anderen Stelle ebenfalls wieder wach, ohne daß diese von außen wieder angeregt zu werden braucht, auf „assoziativem" Wege. So können also irgendwelche Sinnesempfindungen bestimmte Bewegungsempfindungen wiedererwecken, und es kann eine willkürliche zweckmäßige Bewegung ausgelöst werden. Die Erfahrung muß uns aber erst lehren, einer bestimmten Empfindung gerade die zu einem erwünschten Erfolge zweckmäßige Bewegung zuzuordnen, und Sache der Übung ist es, die gewollten Bewegungen und Bewegungsfolgen sicher und einfach durch Gebrauch der richtigen und nur der richtigen Muskeln auszuführen. Man beobachte die unzweckmäßigen, ausfahrenden, oft sich entgegenwirkenden Bewegungen bei den ersten Willürbewegungen der Kinder und wie diese allmählich zielbewußter, sicherer und leichter werden.

Sind also einmal bestimmte Erinnerungsspuren fest miteinander verknüpft, so werden bei Erregung einer von ihnen an einer Rindenstelle alle mit ihr „assoziativ" verknüpften wieder erweckt. Solche in der Rinde niedergelegte Erinnerungsbilder von Empfindungen, die auch ohne äußere Anregung von einer anderen Rindenstelle aus, also auf „assoziativem" Wege wiedererweckt werden können, nennt man Vorstellungen.

Diese Verknüpfung gleichzeitiger Erregungen verschafft uns erst die Möglichkeit, aus den verschiedenen Eigenschaften eines Gegenstandes uns eine Gesamtvorstellung von ihm zu bilden.

Die in das Gehirn eintretenden von den verschiedenen Sinnesorganen kommenden Nerven- und Sinnesbahnen breiten sich ja, wie wir wissen, auch an verschiedenen, voneinander getrennten Stellen des Gehirns aus, und so kommen die einem bestimmten Sinnesgebiet angehörigen Eindrücke, also alle Gesichts-, Gehörseindrücke usw. je in einem eigenen Felde zusammen; die Gesichtseindrücke z. B. an der Spitze des Hinterhauptslappens, die Gehörseindrücke in der ersten Schläfenwindung. Die verschiedenen Eindrücke eines und desselben Gegenstandes aber, die von verschiedenen Sinnen wahrgenommen werden, sind somit an ganz getrennten Stellen des Gehirns abgelagert. Es werden also von den Gegenständen in den verschiedenen Sinnesfeldern getrennte Teilempfindungen aufgenommen und Teilvorstellungen aufbewahrt, die eben durch die Assoziation erst zu einem Gesamtbild, einer Gesamtvorstellung des Gegenstandes werden.

Die Teilvorstellungen werden schon in frühester Kindheit angelegt, bleiben aber getrennt, bis die Assoziationsbahnen fertig ausgebildet sind. So sammelt das Kind zuerst zahlreiche Gefühls-, ferner Geruchs- und Geschmackseindrücke; später, wenn die Sinnesbahnen fertig sind, kommen Gehörs- und Gesichtseindrücke hinzu. Derselbe Gegenstand, z. B. die Mutter, veranlaßt also eine Reihe von verschiedenen Empfindungen, Tast-, Geruchs-, Geschmacks-, später Gesichts- und Gehörseindrücke, die je an getrennten Hirnstellen auf-

bewahrt bleiben. Sobald aber die Markreifung der Assoziationsbahnen weit genug vorgeschritten ist, werden sie infolge ihrer Gleichzeitigkeit miteinander verknüpft und durch beständige Wiederholung fest verbunden. Es kommt dann ein Zeitpunkt, wo die ganze Gruppe von Vorstellungen wiedererweckt wird, sobald nur eine Teilvorstellung angeregt wurde. Das Kind erkennt also jetzt die Mutter vom Gesicht oder Gehör aus, wenn es sie nur sieht oder hört. Es hat jetzt eine Gesamtvorstellung von der Mutter.

Die verschiedenen getrennt liegenden Teilvorstellungen eines Gegenstandes, z. B. eines Hundes, also eine Gesichtsvorstellung im Hinterhauptslappen, eine Gehörsvorstellung im Schläfenlappen, eine Geruchsvorstellung ebenda, eine Tastvorstellung im Zentrallappen verbinden sich durch die Assoziation zur Gesamtvorstellung eines

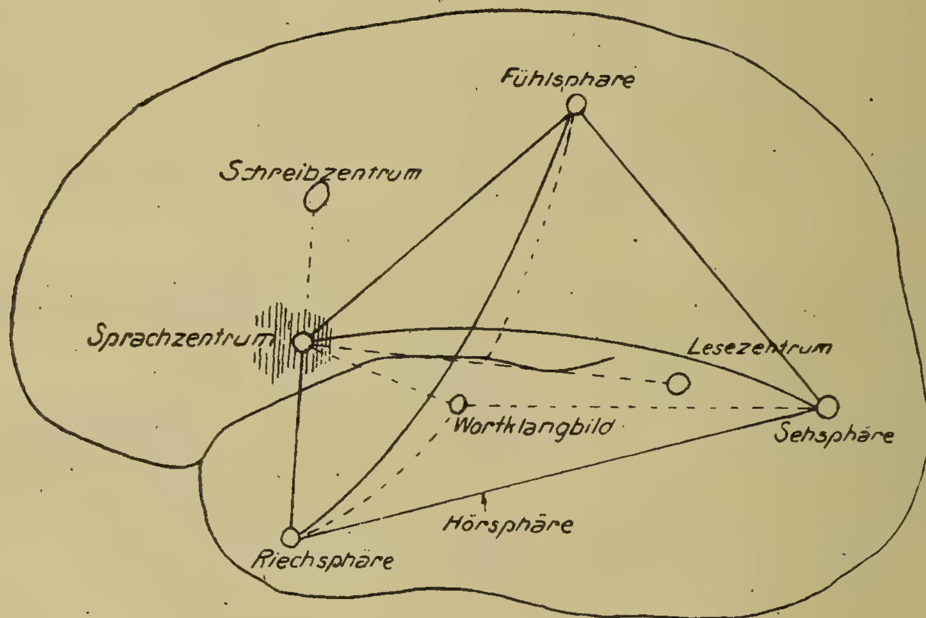


Abb. 17. Schema einer Allgemeinvorstellung bzw. eines Begriffs. (Nach Ziehen.)

Hundes (s. Schema, Abb. 17). Nun hören wir von frühester Kindheit an, bei jeder einzelnen Wahrnehmung auch immer das Wort „Hund", und so ist dieses Wort mit jeder Teilvorstellung fest verknüpft und wird von jeder Teilvorstellung immer wiedererweckt; umgekehrt weckt es seinerseits alle Teilvorstellungen, also die ganze Gruppe, die Gesamtvorstellung. Zudem wird das Wort noch unendlich häufig ohne gleichzeitigen Sinneseindruck eines Hundes erweckt und es wird so zum Symbol der Gesamtvorstellung oder des Begriffes „Hund". Bei den wiederholten Wahrnehmungen befestigen sich nämlich die regelmäßig wiederkehrenden Anteile einer Wahrnehmung gegenüber den zufälligen, wechselnden auch in der Vorstellung, und wir sind dann imstande, das Wesentliche einer Gesamtvorstellung, also den Begriff, hier den Objektsbegriff „Hund", aus den Vorstellungen herausschälen, zu abstrahieren.

Beim Erwecken, Denken, eines solchen Begriffes klingt nun wohl die ganze Gruppe von Teilvorstellungen, die ihn zusammensetzen, an,

aber nicht alle in der gleichen Stärke. Die einzelnen Sinnesanteile haben vielmehr bei verschiedenen Menschen ganz verschiedene Wertigkeit. Bei dem einen haften am leichtesten und zähesten Gesichtseindrücke, ein anderer bewahrt am besten die Gehörseindrücke usw. Dadurch kommen die verschiedenen Vorstellungs- und Gedächtnistypen zustande, der „visuelle" oder Sehtyp, der „auditive" oder Hör- und der „motorische" oder Bewegungstyp, je nachdem die Gesichts-, die Gehörs- oder die Bewegungsvorstellungen des gesprochenen Wortes in der Gesamtvorstellung überwiegen. Wir wissen, ein Teil der Menschen denkt im wesentlichen in Bildern, sie sehen, was sie auswendig gelernt haben, innerlich vor sich; andere denken in Gehörsvorstellungen, sie hören innerlich, was sie denken und lernen auswendig durch lautes Aufsagen; wieder andere sprechen, was sie denken, innerlich leise und lernen auch so auswendig. Aus dem Gesagten geht schon hervor, daß diese Typen nie rein sein können, es wiegt eben nur das eine oder auch mehrere Sinnesgebiete in der ganzen Gruppe einer Gesamtvorstellung vor, und so sind diese Gedächtnistypen auch verschieden gemischt.

Die weitere Verknüpfung der Vorstellungen, die Bildung allgemeiner abstrakter Begriffe, die Kombinations- und höhere Gedankentätigkeit, die sollen nun in jenen weiten Bezirken, den sog. „Assoziationsfeldern" vor sich gehen, die keine Centra sinnlicher oder motorischer Tätigkeit beherbergen. Insbesondere wird das Stirnhirn für die höheren geistigen Leistungen in Anspruch genommen. Einschaltung grauer Substanz hemmt ja den Ablauf einfacher Erregungsvorgänge und geistige Verarbeitung ist im Grunde eine den Ablauf rein reflektorischer Vorgänge hemmende Tätigkeit; je mehr graue Substanz eingeschaltet ist, desto mehr werden die reinen Reflexmechanismen durch bewußte kombinatorische Tätigkeit ausgeschaltet oder umgestaltet.

Die Gedankentätigkeit bedarf zu ihrem normalen Ablauf stets des größten Teils der ganzen Hirnrinde. Schon zur Bildung konkreter Begriffe müssen, wie wir gesehen haben, weite Bezirke zusammenarbeiten. Bei jeglicher gedanklicher, kombinatorischer Tätigkeit müssen aber diese wie auch dazwischenliegende und die Assoziationsfelder in Wirksamkeit treten. Die normale Denktätigkeit erfordert also die ungestörte Leistungsfähigkeit der ganzen Hirnrinde, da dabei bald diese bald jene großen Bezirke in Anspruch genommen werden und die Erregungen sich oft über das ganze Gehirn hin erstrecken. Sind also ausgebreitete Schädigungen in der Hirnrinde, so wird es zu Störungen des Gedankenablaufs, zu Geistesstörungen kommen, während eine Erkrankung nur einer Rindenstelle nur eine bestimmte Tätigkeit zu schädigen braucht. Wir kommen später darauf zurück. —

Wie vorhin erwähnt wurde, ist das Sprachsymbol mit

jeder einzelnen Teilvorstellung fest verknüpft. Daraus allein schon wird die überlegene Stellung der Sprache im Denken verständlich. Nachdem sie ausgebildet ist, geschieht das Denken ja fast ganz in Sprachsymbolen; und sie geben erst die Möglichkeit zu abstraktem Denken. Nach ihrer überlegenen Bedeutung läßt sich erwarten, daß die Sprache im Gehirn ein großes Gebiet in Anspruch nimmt. Insofern sich alle Denkvorgänge in das sprachliche Gewand kleiden, ist an der Sprache eigentlich das ganze Großhirn beteiligt, und Erkrankungen seiner verschiedensten Gegenden können Störungen gewisser Sprachanteile zur Folge haben. Aber auch der eigentliche Sprechvorgang nimmt einen großen Teil des Gehirns ein, nämlich von der obersten Schläfenwindung über die Insel zur untersten Stirnwindung hin, und die Schriftsprache erstreckt sich noch weiter auf benachbarte Teile (s. Schema, Abb. 15).

Im Schläfenlappen innerhalb des Hörfeldes liegt in einem kleinen Bezirk der ersten Schläfenwindung das Wernickesche Feld, in dem die Klangbilder der Sprache aufbewahrt sind. Hier hören wir die Sprachklänge. In dem untersten Teil der vorderen Zentralwindung und einem angrenzenden Teil der untersten Stirnwindung neben den Zentren der Mund- und Schlundmuskulatur liegt das Brocasche Feld für den motorischen Anteil der Sprache, für die Sprechbewegungen. Zum richtigen Sprechen müssen beide Stellen zusammenwirken; dazu bestehen Verbindungen, die über das dazwischenliegende Gebiet, die Insel, ziehen. Wir sprechen nämlich immer unter Mitwirkung des Klangzentrums; die hier niedergelegten sprachlichen Klangbilder werden beim Sprechen geweckt und in die entsprechenden Bewegungen übertragen. Wir lernen das Sprechen auch auf diesem Wege.

Das Kind sammelt durch das fortwährende Hören schon eine Unmenge von Erinnerungsspuren von Sprachklängen an, lange ehe es ihnen eine Bedeutung beilegen und mit ihnen assoziieren kann. Ebenso erhält es aber durch sein Schreien, seine Mundbewegungen eine große Zahl Bewegungsvorstellungen von der das Sprechen ausführenden Muskulatur. In einer gewissen Zeit der Entwicklung nun hat das Kind in seinem Nachahmungstrieb einen lebhaften Anreiz zum Sprechen, der durch das beständige Vorsprechen genährt wird. Es lernt so allmählich einige Klänge nachsprechen, — es geht eine direkte Bahn vom Schläfen- zum Stirnlappen, die ausgebildet und eingeübt wird. Die Entwicklung des Sprechens, der Sprechbewegungen, geht nach ganz bestimmten lautphysiologischen Gesetzen, die in der Sprachphysiologie gelehrt werden, vor sich.[1]) Die gehörten

[1]) Ament, Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1899, Wunderlich. 2,80 M.
Gutzmann, Physiologie der Stimme und Sprache. Leipzig 1909. Vieweg & Sohn. 9,— M.

Klänge verknüpft das Kind aber schon mit Vorstellungen, ehe es sie noch sprechen kann; es versteht, ehe es spricht. Hat es aber die ersten Laute sprechen gelernt, so verwendet es sie für die verschiedensten Vorstellungen, erst ganz allmählich lernt es die den verschiedenen Vorstellungen zugehörigen Lautsymbole in die passenden Worte umzusetzen und diese Bewegungsmechanismen zu beherrschen, indem es sie fortwährend hört und nachahmt.

Das ganze Sprechenlernen geht also über die Klangbilder, ohne Gehör entwickelt sich die Sprache nicht. Taube lernen höchstens einige unartikulierte Laute, sie bleiben „taubstumm"; sie bilden dafür eine Geberdensprache mit Hilfe des Gesichts aus auf einer Bahn, die vom Sehzentrum zum Bewegungszentrum läuft. Auch bei Verlust des Gehörs noch während der Entwicklung der Sprache kann diese wieder verloren gehen. Die Unversehrtheit der Hörfelder der Sprache bleibt aber immer für das richtige Sprechen erforderlich, weil wir dauernd unter Kontrolle der Klangbilder sprechen. Liegen Störungen in deren Zentrum vor, so kann auch der Erwachsene nicht mehr richtig sprechen. Zugleich muß dabei auch das Lesen leiden. Denn auch lesen lernen Hörende über das Klangfeld, indem sich einem bestimmten Gesichtseindruck, Buchstabe oder Wort, ein bestimmtes Klangbild assoziiert. Die Gesichtseindrücke der Sprache, also die Schriftbilder, liegen am unteren Rand des Scheitellappens im vorderen Teil des Sehfeldes in der Nähe des Klangfeldes der Sprache. Schreiben lernen wir ebenfalls unter Mitwirkung dieses Klangzentrums, die Schreibbewegungen aber gehen aus von einer Stelle der mittleren Stirnwindung, die vor dem Zentrum der Handbewegung in der vorderen Zentralwindung liegt. Diese Stelle steht mit denen für die Schrift- und die Klangbilder der Sprache in enger Verbindung.

Dieses ganze Sprachgebiet steht nun auch mit dem übrigen Gehirn in enger Beziehung, jede Vorstellung und Empfindung kann den ganzen Sprechorganismus anregen und in Bewegung setzen.

Eine sehr eigenartige und wichtige Tatsache ist aber, daß diese so bedeutungsvollen Felder der Sprache und Schrift nur einseitig ausgebildet sind, und zwar nur links (bei Rechtshändern; bei Linkshändern liegen sie rechts). Wir sprechen also nur mit Hilfe der linken unteren Stirnwindung und verstehen die Sprache nur mittels der linken oberen Schläfenwindung; ebenso lesen und schreiben wir nur mittels der linken Hirnhälfte. Die Folge davon ist, daß einseitige Erkrankungen, und zwar solche der linken Hirnhälfte (bei Rechtshändern), die die Sprachfelder oder -bahnen mitbetreffen, den Menschen der Sprache unter Umständen ganz berauben können, während umgekehrt rechtsseitige sie völlig ungeschädigt lassen.

Das hierin sich zeigende Übergewicht der linken Hirnhälfte erstreckt sich aber sogar auch auf doppelseitige motorische Leistungen,

auf die Bewegungen der Gliedmaßen. Man hat nämlich beobachtet, daß bei Lähmungen der rechten Körperseite, also bei Erkrankungen der linken Hirnhälfte, auch die nicht gelähmte linke Hand unter Umständen für die gewöhnlichsten Bewegungen ungeschickter geworden war und sie zum Teil nicht mehr ausführen konnte, obwohl sie doch von der rechten, also gesund gebliebenen Hirnhälfte in Bewegung gesetzt wird. Das war der Fall, wenn die direkten Verbindungen vom linken zum rechten Handzentrum, die quer von einer Hirnhälfte zur anderen ziehen, unterbrochen waren. Zur Erklärung nimmt man an, daß die rechte Hirnhälfte unter dem dauernden Einfluß der linken arbeitet, so daß sie, wenn dieser wegfällt, allein die Bewegungen der linken Seite nicht mehr so genau wie bisher bewirken kann.

Die Ursache der Überlegenheit der linken Hirnhälfte über die rechte hat man aus der anerzogenen Einseitigkeit, der Erziehung zur Rechtshändigkeit erklären wollen. Indessen schon das Vorkommen von Linkshändern trotz gleicher Erziehung zur Rechtshändigkeit spricht dagegen. Es liegt vielmehr eine angeborene Ungleichheit beider Hirnhälften vor, die sich beim Menschen herausentwickelt hat. Trotzdem könnte doch eine gleichmäßige Ausbildung beider Hände in der Kindheit, wo das Gehirn noch entwicklungsfähig ist, von Vorteil sein. Nicht nur daß bei Erkrankungen der linken Hirnhälfte mit rechtsseitigen Lähmungen der Kranke links nicht so unbehilflich wäre. Es ist nicht von der Hand zu weisen, daß auch die rechte Hirnhälfte mehr eingeübt und zu wesentlicherer Mitarbeit herangezogen werden könnte. Für das sensomotorische Gebiet, für die Muskelbewegungen und -empfindungen ist das ohne weiteres anzunehmen. Und diese Empfindungen sind nicht nur für die Ausbildung der Bewegungen, sondern auch des gesamten Raumsinnes sehr wichtig. Die Empfindungen, die von den Muskeln, Gelenken usw. bei Bewegungen uns zufließen, geben uns dauernd Kenntnis von der Lage und Stellung unserer Körperteile; sie ermöglichen die genaue Abschätzung von Bewegungen und Bewegungsgrößen; sie bestimmen darum einmal die Genauigkeit unserer Bewegungen, zum andern sind sie die Grundlage für den Tast- und Formensinn. Durch die Stellung unserer Gliedmaßen und die Schätzung von Bewegungen erhalten wir Kunde von Gestalt und Größe der Gegenstände wie von Entfernungen. Somit entwickeln sich aus diesen Empfindungen alle räumlichen Vorstellungen, die Vorstellungen von Raum, Gestalt, Größe, Bewegung, Dauer und Rhythmus.

Die Raumvorstellungen sind für unsere ganze Denktätigkeit von überragender Bedeutung. In allen Objektvorstellungen ist der räumliche Anteil der beherrschende, die rein sinnlichen treten dagegen ganz zurück. Bei der Vorstellung eines Baumes z. B. ist das Räumliche, die Gestalt, das Bestimmende. Die Vorstellung der Farbe ist zumeist überhaupt schwach und könnte ganz fortfallen,

ohne daß die Vorstellung an Klarheit verlöre. Ohne räumlichen Anteil aber ist eine Objektvorstellung überhaupt nicht vorhanden.

Liegen Störungen in der Entwicklung der Fühlfelder vor, so bleiben Muskel-, Form- und Tastsinn mangelhaft, wie man es bei Schwachsinnigen öfters findet. Hier könnte also die Unterstützung ihrer Ausbildung durch Übung der linken Hand von Nutzen sein. Wie übungsfähig dagegen bei guter Entwicklung diese Muskel- und Bewegungsempfindungen sind, das zeigt die vollendete Genauigkeit und Sicherheit der Bewegungen, die man bei Gymnastikern und Jongleuren bewundert.

Zu dieser feinen Regelung der Bewegungen haben wir allerdings noch eine besondere Einrichtung im Kleinhirn. Das ist ein besonderer Hirnteil, der in obiger Schilderung der Hirntätigkeit nicht besonders berücksichtigt wurde.

In das Kleinhirn gehen einmal die Bahnen von dem Gleichgewichtsorgan, das wir in den Bogengängen in unserm Ohr haben, außerdem ist es nebengeschaltet dem ganzen System der Gefühls- und Bewegungsbahnen, die vom Rückenmark zum Gehirn und umgekehrt gehen. Es ist also ein Zentrum des Gleichgewichts; sobald der Schwerpunkt des Körpers verschoben wird, bei jeder Lageveränderung, veranlaßt das Kleinhirn reflektorisch die Muskelbewegungen, die nötig sind, den Schwerpunkt immer wieder richtig einzustellen. Ist es erkrankt, so entstehen Störungen in dieser Ausgleichung, die Menschen werden unsicher, taumelig. Ferner regelt das Kleinhirn auch den genauen und regelmäßigen Ablauf unserer Bewegungen. Zur richtigen Ausführung auch einfacher Bewegungen ist nämlich ein feines Zusammenarbeiten verschiedener Muskelgruppen und eine richtige Aufeinanderfolge und genaue Abstufung der Bewegung der einzelnen Muskeln erforderlich. Diese Regelung besorgt ebenfalls das Kleinhirn, kann es das infolge krankhafter Störungen nicht, so gerät dieser Bewegungsablauf in Unordnung, die einzelnen Bewegungen gehen durcheinander. —

Die Verknüpfung der Vorstellungen in Gedankenverbindungen und die weitere höhere Geistestätigkeit ist physiologisch nicht mehr verfolgbar. Sie bilden das Gebiet der eigentlichen Psychologie, die hier nicht im Zusammenhang dargestellt werden soll. Sie bedarf eines eingehenderen Studiums.[1]) Für unsere Zwecke wird es genügen, bei Besprechung der krankhaften Störungen der Geistestätig-

[1]) Ebbinghaus, Abriß der Psychologie. Leipzig, Veit & Co.

Gaupp, Psychologie des Kindes. (Aus Natur und Geisteswelt Nr. 213.) Leipzig, Teubner.

Lipmann, O., Grundriß der Psychologie für Pädagogen. Leipzig, Barth 8,— M.

Meerkatz, Einführung in die Psychologie. Für Schule und Selbstbelehrung. 2. Auflage. Halle, Herm. Schroedel. 3,— M.

Stern, Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwickelung. Zeitschr. f. angewandte Psychologie Bd. I Heft 1/2. Leipzig 1907, Barth. 8,— M.

keit den einzelnen Kapiteln psychologische Vorbemerkungen voraufzuschicken, die zum besseren Verständnis der Abweichungen die Grundtatsachen des normalen Seelenlebens in Erinnerung rufen sollen. —

Es folgt zuerst eine allgemeine Besprechung der Erkrankungen des Gehirns und ihres Einflusses auf die oben dargelegten Zusammenhänge der Vorstellungsverknüpfung.

IV. Die Erkrankungen des Gehirns (Hirnpathologie).

1. Ursachen. Veränderungen des Nervengewebes.

Die Ursachen von Gehirnerkrankungen sind sehr verschiedener Art.

Eine wichtige Grundlage für Erkrankungen sind ererbte Anlagen, eine weitere Störungen der frühen Entwicklung des Gehirns, auf die wir noch ausführlich zurückkommen.

Die häufigsten Krankheitsursachen sind Allgemeinerkrankungen des Körpers, unter denen das Gehirn mitleidet.

Die einen beeinträchtigen die Ernährung des Nervensystems, wie die Blutarmut, Unterernährung u. a. Dahin gehören auch allgemeine Erkrankungen der Blutgefäße des Gehirns, wie die Verkalkung u. a. Hierbei können übrigens die erkrankten Gefäße auch zerreißen oder sich verstopfen und es entsteht das, was man Gehirnschlag nennt, nämlich eine Blutung in die Gehirnmasse mit Zertrümmerung, oder ein Zugrundegehen dieser infolge Wegfalls der Ernährung im Bereiche eines verstopften Gefäßes.

Andere Erkrankungen schädigen das Nervensystem durch Giftwirkung und können direkt Entzündungen in ihm erregen. Das sind einmal die Stoffwechselerkrankungen, wie Zuckerkrankheit, Nierenleiden u. a., Erkrankungen der Schilddrüse oder anderer Drüsen der „inneren Sekretion"; dann aber die Infektionskrankheiten — die hauptsächlich für Erkrankungen in der Kindheit in Betracht kommen —, infolge Giftwirkung der Bakterien von Scharlach, Masern, Diphtherie, Typhus (der gerade wegen der häufigen Beteiligung des Nervensystems „Nervenfieber" genannt wird) u. a.

Manche Infektionskrankheiten siedeln sich aber auch direkt im Gehirn an, wie die Tuberkulose, die Syphilis, wie die Eiterungen, wobei Abszesse im Gehirn selbst auftreten. Auch die Hirnhautentzündungen sind solche Infektionskrankheiten, die direkt aufs Gehirn übergreifen können.

Eine weitere große Gruppe von Schädigungen des Nervensystems bilden Vergiftungen durch von außen in den Körper eingeführte Gifte, im Gegensatz zu den oben erwähnten im Körper selbst entstehenden Giften. Hier stehen in erster Linie die Genußgifte, obenan der Alkohol, weit dahinter das Morphium und andere.

Viel seltener sind Vergiftungen in der Gewerbetätigkeit durch Blei, Schwefelkohlenstoff u. a.

Geschwülste können im Gehirn entstehen oder aus der Umgebung in dasselbe hineinwachsen.

Gewalteinwirkungen auf den Schädel mit und ohne Schädelbruch können das Gehirn in Mitleidenschaft ziehen durch Hirnerschütterung, Quetschung und stellenweise Zertrümmerung.

Für die eigentlichen Geisteskrankheiten kommen auch seelische Ursachen in Frage, Sorgen, Kummer, Gemütserschütterungen, Entbehrungen u. a. Es ist verständlich, daß solche nur bei einer starken erblichen Anlage und bei geringer Widerstandsfähigkeit verderblich werden. Bei den Geisteskrankheiten findet man gewöhnlich auch ein Zusammenwirken verschiedener Ursachen, körperlicher und seelischer; zu erblicher Belastung kommen z. B. Schädigungen durch Alkoholismus oder Infektionskrankheiten hinzu; bei der Altersrückbildung geben oft akute körperliche Erkrankungen zu Störungen Anlaß; zu einer Schwangerschaft gesellen sich Not und Kummer u. dgl. mehr. Nicht selten entziehen sich die eigentlichen Ursachen von Geisteskrankheiten überhaupt der Kenntnis.

Einige dieser Krankheitsursachen machen örtlich begrenzte, dabei grobe, in die Augen springende Zerstörungen, wie Geschwülste, Blutungen, Abszesse (Herderkrankungen). Andere aber lassen bei der groben Betrachtung keine Veränderungen erkennen, erst die mikroskopische Untersuchung deckt eine weit verbreitete Schädigung an den Bestandteilen der Hirnrinde auf. Dies ist besonders bei den Geisteskrankheiten so. Bei einem Teil von ihnen kennt man allerdings die zugrundeliegenden Gewebeschädigungen noch nicht. Hier handelt es sich offenbar nur um feinere Änderungen der chemisch-physikalischen Zusammensetzung, die nach dem Tode nicht mehr nachweisbar sind.

Die Ausbreitung der krankhaften Veränderungen macht aber einen wesentlichen Unterschied aus. In der einen Gruppe findet man die ganze oder den größten Teil der Hirnrinde erkrankt und dabei treten im Leben auch ausgebreitete Störungen der seelischen Tätigkeiten, Geistesstörungen, auf. In anderen Fällen ist nur eine bestimmte Stelle zerstört oder geschädigt, bei Geschwülsten, Blutungen u. dgl. Das übrige Gehirn kann dabei vollkommen ungeschädigt sein. Dann treten auch keine Geistesstörungen auf, sondern es kommt hier auf den Sitz der Schädigung an, was für Er-

scheinungen sie macht; es wird, je nachdem, vielleicht nur eine bestimmte Tätigkeit ausfallen, die an den Ort der Erkrankung gebunden ist. Z. B. braucht bei einer Entzündung im oberen Ende der rechten vorderen Zentralwindung nur eine Lähmung des linken Fußes die Folge zu sein, die ganze übrige Gehirntätigkeit kann unbeeinflußt bleiben. Bei gewissen Erkrankungen können sich aber ausgebreitete Störungen mit auf einen Herd begrenzten verbinden.

Wie nun das Nervengewebe von den Schädigungen beeinflußt wird, hängt von dem Eintritt, der Stärke und Dauer der schädlichen Einwirkung ab. Durch plötzliche schwere Schädigungen wird das Gewebe plötzlich zerstört. Bei länger dauernden Schädigungen entartet es allmählich und es geht langsam zugrunde. Dabei machen Zellen und Fasern eine bestimmte Folge von Veränderungen ihres Stoffbildes durch, die in den Anfangsstadien wieder rückbildungsfähig sind, wenn sie aber vorgeschritten sind, den Untergang des Gewebes zur Folge haben. Auch leichte Veränderungen werden aber, wenn sie über die ganze Rinde verbreitet sind, schon erhebliche Störungen des Geisteslebens machen; wenn sie ausgleichbar sind, heilbare, andernfalls bleibende.

Sind nur wenige Zellen und Fasern zugrunde gegangen oder erfolgt der Untergang langsam, so wuchert an Stelle des Abgestorbenen das Stützgewebe (die Glia), und es entsteht, wie in anderen Organen bei Gewebsschädigungen durch Wucherung des Bindegewebes, so auch hier eine Narbe. Sind dagegen größere Hirnteile zumal rasch zugrunde gegangen, so entsteht eine Lücke im Gewebe, die durch Gewebswucherung nicht mehr ausgefüllt werden kann. Hier sammelt sich vielmehr die Gewebsflüssigkeit an und es bleibt schließlich eine mehr oder weniger große mit Flüssigkeit gefüllte Höhlung (Porus, Zyste) zurück.

Die Veränderungen am Nervengewebe hängen also nur von der Schnelligkeit des Eintritts, der Stärke und Dauer der schädlichen Einwirkung ab, nicht aber von ihrer Art; die Veränderungen sind bei den verschiedenen Schädlichkeiten bei gleicher Einwirkungsweise gleich. So ist denn auch für den Tätigkeitsausfall nicht die Natur der ursprünglichen Schädlichkeit, sondern vielmehr nur die Art der Gewebsschädigung, ihre Stärke, Ausbreitung und der Ort der Schädigung maßgebend. Im obigen Beispiel wäre es also gleichgültig, ob das Zentrum der Fußbewegung durch eine Geschwulst, eine Blutung, eine Zertrümmerung bei äußerer Gewalteinwirkung oder eine Entzündung zerstört wird, immer fiele die dort lokalisierte Tätigkeit aus, d. h. der Fuß wäre gelähmt. In den stummen Feldern, jenen also, deren Tätigkeit sich nicht in bestimmten äußeren Erscheinungen kund tut, werden lokalisierte Schädigungen gar keine unmittelbar erkennbaren Ausfälle verursachen.

Jede langsame Schädigung, die das Nervengewebe also nicht so-

fort zerstört, verursacht zuerst eine Steigerung seiner Reizbarkeit; dauert sie an und ist sie genügend schwer, so nimmt die Erregbarkeit allmählich ab und verliert sich schließlich mit dem Zugrundegehen des Nervengewebes ganz. Bei leichten Schädigungen zeigen sich also Reizerscheinungen, bei schweren und anhaltenden Ausfall der Tätigkeit. Dieser Ausfall tritt ein, sowohl wenn ein Zentrum selbst, als wenn die zu- oder ableitenden Bahnen zerstört sind. Können von den Sinnesorganen keine Eindrücke mehr ins Sinneszentrum gelangen, oder vom Bewegungszentrum keine Bewegungsantriebe mehr zu den Muskeln, so fehlt die Wirkung ebenso, als wenn die Zentren selbst zerstört wären und Sinnesempfindungen oder Bewegungsantriebe überhaupt nicht mehr zustande kämen. Es können nun aber auch die Verbindungen der verschiedenen Zentren im Gehirn durch Krankheitsherde unterbrochen werden, dann gibt es sehr eigenartige und mannigfaltige Störungen. Wir besprechen nun im nachfolgenden die Erscheinungen bei örtlichen oder

2. Herderkrankungen des Gehirns.

Um mit dem Bewegungsapparat anzufangen, so geben sich Reizerscheinungen auf motorischem Gebiet als Zuckungen und Krampf in einzelnen Muskeln, Muskelgruppen, Gliedmaßen oder dem ganzen Körper kund, je nach Sitz und Ausdehnung der Reizung. Solche Reizerscheinungen sind z. B. die Tiks, die Zuckungen beim sogenannten Veitstanz, und der epileptische Anfall, der bei jeder Erkrankung in oder in der Nähe der motorischen Felder auftreten kann, wenn sie einen Reiz auf die Bewegungszentren ausübt.

Ausfälle auf dem motorischen Gebiete zeigen sich in Schwäche und Lähmungen einzelner Muskeln, Muskelgruppen oder Gliedmaßen, je nach Sitz und Ausdehnung der Erkrankung. Die Leitungsbahnen von den motorischen Rindenfeldern zum Rückenmark sammeln sich auf ihrem Verlauf zu einem geschlossenen Bündel, das durch einen Erkrankungsherd ganz unterbrochen werden kann, so daß eine Lähmung einer ganzen Körperseite entsteht, wie man es bei Schlaganfällen kennt. Da diese Bahnen gekreuzt verlaufen, d. h. da jede Hirnhälfte die gegenüberliegende Körperhalfte versorgt, so werden Erkrankungen in der linken Hirnhälfte Lähmungen der rechten Körperseite, Erkrankungen der rechten Hirnhälfte solche der linken Körperseite zur Folge haben. Erkrankungen des Kleinhirns, das wie erwähnt, ein Organ der Zusammenordnung von Bewegungen und der Erhaltung des Gleichgewichts ist, werden den Bewegungsablauf auch einfacher Bewegungen stören, die einzelnen Anteile einer Bewegung geraten dadurch durcheinander; ferner geht die Beherrschung des Gleichgewichts verloren, die Kranken werden taumelig.

Auf dem Gebiet der Sinnesempfindungen äußern sich Reizerscheinungen als Übererregbarkeit, die starke Hitze-, Kälte-, Schmerzempfindungen und lebhafte Sinneswahrnehmungen verursacht, und als verschiedene Sinnestäuschungen; auf diese kommen wir noch zurück.

Die Ausfallserscheinungen im Bereich der Sinnesempfindungen sind bei Unterbrechung der Zuleitung in den betreffenden Nerven Wegfall der einzelnen Sinneseindrücke, also im Körpergefühl Verlust der Berührungs-, Druck-, Schmerz-, Temperatur- oder Muskel- und Gelenkempfindung einzeln oder mehrerer gleichzeitig. Bei Ausfall der letzteren, der sogenannten Tiefenempfindung, geht auch das Lagegefühl verloren, so daß der Kranke nicht mehr über die jeweilige Stellung seiner Glieder unterrichtet ist; daher werden seine Bewegungen unsicher, übertrieben und ausfahrend. Ebenso leidet dabei der durch sie bedingte Tast- und Formensinn. Unterbrechung in einem oder beiden

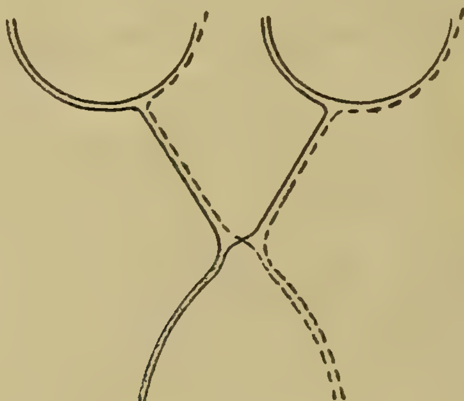


Abb. 18.

Hörnerven macht ein- oder doppelseitige Taubheit, im Sehnerven ebenso Blindheit auf einem oder beiden Augen. Die Sehnerven kreuzen sich aber kurz hinter dem Augapfel an der Hirnunterfläche teilweise, und zwar kreuzen sich nur die von den beiden inneren Hälften der Netzhaut kommenden Nervenfasern, nicht die äußeren, wie es in obenstehender Figur gezeichnet ist. Hinter der Kreuzung sind daher in der Sehstrahlung einer Hirnhälfte die Nervenleitungen der gleichseitigen Netzhauthälften beider Augen enthalten und ihre Unterbrechung macht also halbseitige Blindheit, Blindheit der beiden gleichseitigen Netzhauthälften. Doppelseitige Unterbrechung muß natürlich auch hier völlige Blindheit zur Folge haben (Abb. 18).

Die gleichen Erscheinungen, wie die Unterbrechung der Zuleitung, muß nun auch die Zerstörung der Stätten der zentralen Sinnesempfindung in der Rinde selbst machen, dann kommen eben trotz fortdauernder Zuleitung Gesichts-, Gehörs- oder Gefühlsempfindungen überhaupt nicht mehr zustande. Die Kranken sind, wie man sagt, „rindenblind“, „rindentaub“ oder

haben „Gefühls- und Tastlähmung". Bei Störungen in den Fühlfeldern können nämlich auch Gestalt und Größe der Gegenstände nicht mehr wahrgenommen werden. Solche Tastlähmung findet man bei gewissen Formen der Kinderlähmung oft neben nur geringer Muskelschwäche; dann können die Kinder mit der geschwächten Hand keinen Gegenstand durch Tasten erkennen, wohl aber mit der gesunden Hand.

Bei solchen Kranken kommen nun zwar Wahrnehmungen nicht mehr zustande, aber die Erinnerungsbilder an frühere Wahrnehmungen können erhalten sein, d. h. die alten Gesichts-, Gehörs- usw. Vorstellungen sind noch vorhanden und können wie früher benützt werden. Aber auch das Umgekehrte kommt vor; es gibt Kranke, denen nur die Erinnerungsbilder eines Sinnesgebietes verloren gegangen sind, während sie Wahrnehmungen auf diesem Sinnesgebiet noch machen; Kranke also, die sehen, hören und tasten, aber je nachdem durch Gesicht, Gehör oder Getast nichts mehr erkennen können, weil ihnen eben die alten Erinnerungsbilder nicht mehr zur Verfügung stehen und sie daher die neuen Wahrnehmungen nicht mehr als frühere bekannte wiedererkennen.

Das beweist, daß die Stätten der zentralen Wahrnehmung und der Aufbewahrung der Erinnerungsbilder, der Vorstellungen nicht die gleichen sind, so daß sie unabhängig voneinander geschädigt werden können. Im letzten Falle waren also die Stätten der zentralen Sinneswahrnehmung ungeschädigt geblieben und nur die aufbewahrten Vorstellungen waren nicht mehr erweckbar.

Bei der räumlichen Entfernung der verschiedenen Sinnesfelder kann es ferner vorkommen, daß ein Krankheitsherd die Verbindungen eines Sinnesfeldes, das an sich ganz ungeschädigt ist, mit den anderen unterbricht, es von den andern Rindenfeldern abtrennt. Dann kommt bei einer Wahrnehmung auf diesem Sinnesgebiet nur die entsprechende Teilvorstellung zustande, diese wie früher, aber es kann von ihr aus nicht mehr die Gesamtvorstellung geweckt werden, weil eben die Verbindungen zu den anderen Sinnesgebieten und Teilvorstellungen fehlen. Bei Abtrennung des Gesichtsfeldes z. B. haben diese Leute noch klare Gesichtseindrücke und sie unterscheiden sie genau, sie können sie beschreiben und als bekannte erkennen, aber sie wissen nicht, was das ist, was sie sehen. Sie unterscheiden z. B. eine Billardkugel, eine Apfelsine und einen Gummiball sehr wohl voneinander, aber sie wissen von keinem, was es ist, weil eben die Gesamtvorstellung vom Gesicht aus nicht wiederersteht. Von einem andern Sinnesgebiet aus, das seine Verbindungen noch hat, werden die übrigen Teilvorstellungen aber geweckt und die Erkrankten erkennen z. B. die oben erwähnten Gegenstände sofort, wenn sie sie in die Hand nehmen („Seelenblindheit"). Für die anderen Sinnesgegebiete gilt das gleiche. Die Kranken haben in ähnlichen Fällen

deutliche und unterscheidbare Gehörs- oder Tasteindrücke, aber sie wissen nicht, was sie hören bzw. tasten.

Es kann nun auch allein der sprachliche Anteil, das Lautsymbol einer Vorstellung von den übrigen Anteilen einer Gesamtvorstellung abgetrennt sein, dann können die Kranken die wahrgenommenen Gegenstände nur nicht mehr benennen, aber sie kennen und verwenden sie ganz richtig, nur den Namen finden sie nicht mehr.

Hiermit sind wir zu den Störungen der Sprache gekommen, die bei Erkrankungen des Gehirns mit vielen Störungen vereint auftreten können, aber auch für sich allein vorkommen und sehr mannigfaltig und bemerkenswert sind.

Die für die Sprache wichtigsten Stellen im Gehirn sind die erste Schläfenwindung links, wo in einem abgegrenzten Bezirk des Hörfeldes die Klangbilder der Sprache liegen, und die unterste Stirnwindung links, wo vor dem Feld für die Mund- und Schlundmuskulatur, das Zentrum für die Sprachbewegungen liegt. Ist dieses selbst oder die ableitenden Nervenbahnen gestört, so können die Kranken nicht mehr sprechen. Die nötigen Bewegungszusammenordnungen können nicht mehr ausgelöst bzw. weitergeleitet werden und so ist der Kranke ganz stumm oder bringt nur einzelne Laute, selten noch einzelne Worte hervor. Er versteht aber alles, was gesprochen wird. Diesen Zustand findet man nicht selten mit Lähmung der rechten Körperseite verbunden.

Sitzt eine Erkrankung aber in der ersten Schläfenwindung, wo die Klangbilder der Sprache liegen, so wird die Sprache nicht mehr verstanden.

Es kann die Aufnahme der Sprachklänge allein innerhalb des Klangfeldes geschädigt sein, dann hören die Kranken zwar sonst alles, nur die Sprachlaute nicht mehr: sie sind „worttaub". Solche Kranke verstehen nichts mehr, sprechen selbst aber noch ganz gut, weil ihre Sprachvorstellungen noch erhalten sind. Betrifft die Schädigung aber diese, die Erinnerungsbilder der Sprachklänge, mit, dann verstehen sie die Sprache nicht mehr und können selbst auch nicht mehr richtig sprechen, weil ihnen die zum richtigen Sprechen nötige dauernde Kontrolle der Klangbilder fehlt. Sie sprechen ein unverständliches Kauderwelsch aus verstümmelten und richtigen Worten, ohne es zu merken.

Von dem Klangfeld kann der Weg zu den übrigen Begriffsanteilen unterbrochen sein, dann sind also die Wortklangbilder erhalten, die Kranken hören die Worte, nehmen sie als solche richtig auf, sprechen sie z. B. richtig nach, aber sie können keinen Sinn mehr damit verbinden, die Laute wecken eben die Begriffe nicht mehr.

Auch zwischen den beiden Hauptstellen der Sprache können Schädigungen vorliegen derart, daß beim Sprechen das Anklingen der Wortklangbilder behindert ist, dann wird sowohl verstanden, als

gesprochen, nur werden dabei öfters die Worte verwechselt oder verstümmelt.

Mit den Störungen der Sprache sind zumeist auch solche des Schreibens und Lesens verbunden. Das Feld für die Gesichtsbilder der Schrift ist dem Klangzentrum benachbart, das der Schreibbewegungen dem Sprechzentrum. Mit diesem ist das Schreiben gewöhnlich mitgeschädigt, so daß ein solcher Kranker, der nicht sprechen kann, — also natürlich auch nicht laut lesen — auch das Schreiben nicht mehr zu Wege bringt. Ist das Klangfeld der Sprache in der ersten Schläfenwindung geschädigt, dann kann der Kranke, wie er die Sprache nicht versteht, auch nicht lesen und schreiben. Wenn dagegen nur die Verbindung zu den übrigen Anteilen des Begriffes vom Lautsymbol aus geschädigt, also das Klangzentrum abgetrennt ist, dann können die Kranken sowohl lesen als auch, wenigstens auf Diktat, schreiben, aber sie verstehen ebensowenig wie die Sprache, was sie gelesen und selbst geschrieben haben.

Ein besonderer Fall ist die „Wortblindheit". Wir lernen lesen, indem wir ein Buchstaben- bzw. Wortschriftbild mit einem entsprechendem Klangbild verbinden. Für diese Schriftbilder liegt das Feld am vorderen Rande des Sehfeldes. Liegt nun eine Unterbrechung zwischen Seh- und Klangfeld vor, so kann auch die Verbindung zwischen Gesichtsbild und Klangbild der Sprache betroffen sein. In besonderen Fällen kann nun diese Verbindung allein gestört sein, und die Folge muß eine reine Lesestörung sein. Der Kranke, der sonst alles durch das Gesicht erkennt, ist „wortblind", er kann nicht lesen; in schweren Fällen weder Worte noch Buchstaben, in leichteren werden einzelne Buchstaben noch gelesen. Ein so Erkrankter kann wohl schreiben, aber nicht lesen, was er geschrieben hat.

Da die gesamte Sprachtätigkeit nur in der linken Hirnhälfte niedergelegt ist, so können alle die erwähnten Störungen der Sprache und Schrift nur bei Erkrankungen der linken Hirnhälfte auftreten, also vereint mit rechtsseitiger Körperlähmung. (Bei Linkshändern ist es umgekehrt.)

Das Übergewicht der linken Hirnhälfte erstreckt sich aber sogar auf doppelseitige Bewegungen. Die rechte steht offenbar ganz unter dauerndem Einfluß der linken Hirnhälfte. Denn ist diese durch Erkrankungen von bestimmtem Sitz ausgeschaltet, dann geschehen z. B. auch einfache Bewegungen der linken Hand, die also von der rechten Hirnhälfte allein besorgt werden, nur unvollkommen und unrichtig („Apraxie"). —

Wie nun durch die beschriebenen Erkrankungen bei Erwachsenen erworbene Fähigkeiten verlorengehen, so kann durch Bildungshemmungen schon der Erwerb einer Fähigkeit gestört werden, und es können ähnliche Erscheinungen wie die geschilderten als Entwicklungsstörungen beim Kinde zur Beobachtung kommen.

Die zuletzt erwähnte Lesestörung, die reine **Wortblindheit** kommt z. B. auch **angeboren** vor. Hierbei ist die übrige Sprachentwicklung ganz ungeschädigt, nur lernt das Kind nicht lesen oder nur einzelne Buchstaben. Bestenfalls können noch ganz kurze Silben gelesen werden, für ganze Worte aber reicht ihre Fähigkeit nicht mehr aus. Solche Kinder lernen auch nicht schreiben, oder vielmehr nur einzelne Buchstaben. Vor ganzen Worten aber sind sie ratlos. Sie sagen sich z. B. ein diktiertes Wort immer von neuem vor, sind aber nicht imstande, es richtig zu schreiben oder zu buchstabieren. Es fehlt hier der Zusammenhang der Schrift- und Lautsprache. Wenn dieser Zustand bei sonst Gesunden auftritt (er ist sogar bei hervorragend Begabten beobachtet worden, die nie richtig schreiben und lesen lernten), so wird man daran denken müssen, daß eine lokalisierte Schädigung die Herstellung dieser Verknüpfung hindert. Auch bei manchen Hilfsschulkindern liegt dieser Gedanke nahe; es gibt da Kinder, bei denen die Erschwerung des Lesenlernens gegenüber ihren sonstigen Leistungen ganz auffallend ist; sie rechnen z. B. recht gut und zeigen auch sonst nur geringe Schwäche. Bei erheblich schwachsinnigen Kindern bleibt allerdings recht häufig die Erlernung des Lesens auf einer Stufe stehen, die den höheren Graden des hier geschilderten Zustandes entspricht. Hier ist das nur eine Teilerscheinung der allgemeinen Erschwerung der Assoziationsbildung, aber natürlich kann auch ein allgemeiner Krankheitsvorgang einmal an einer Stelle schwerer auftreten und sie besonders stark schädigen.

Auch auf dem Gebiete des Sprechens kommen bei Schwachsinnigen angeborene Störungen vor, die in ihrer Erscheinungsweise den beiden hauptsächlichsten Sprachstörungen, dem Verlust des Sprechens und dem des Sprachverständnisses entsprechen. Es entwickelt sich nämlich manchmal bei Kindern die Sprache nicht, obwohl sie keine Hörstörung haben.

Bei Tauben kann sich ja die Sprache nicht entwickeln. Hier aber handelt es sich um Kinder, die gut hören und doch nicht sprechen lernen; man bezeichnet sie als „**hörstumme**" Kinder. Man trifft bisweilen Kinder an, die bis zu ihrem Eintritt in die Hilfsschule, also bis zu ihrem achten Lebensjahr noch keine Silbe gesprochen haben. Nicht so selten sind die Fälle, daß erst im vierten, fünften ja selbst sechsten Jahre die ersten Sprechversuche gemacht werden und im achten Jahre nur erst einige Silben gesprochen und nur wenige Worte gestammelt werden. Hierbei sind nun zwei Formen zu unterscheiden — die Gegenstücke der geschilderten Spracherkrankungen; bei der einen besteht nur ganz geringes Sprachverständnis, es werden kaum einige Worte verstanden; bei der anderen wird gut verstanden — wenn auch nicht alles, so doch das Alltägliche —, aber auch hier fehlt das Sprechen vollkommen, es wird auch nichts nachgesprochen. Hier nimmt man also neben der stets vorhandenen allgemeinen Geistesschwäche noch eine besonders geringe Leistungsfähig-

keit der in Frage kommenden Gehirnteile an. Bei der ersten Form haften die Gehörseindrücke nicht genügend, die Kinder konzentrieren sich nicht, ihre Aufmerksamkeit und Auffassung reicht für ganze Worte nicht aus, es fehlt das Gedächtnis für Klänge, so daß die Spuren schnell wieder verschwinden. Bei der anderen haften zwar die Sprachklänge, aber die Kinder achten nicht genügend auf die Sprechbewegungen der Vorsprecher, und den Sprachbewegungsfeldern fehlt die genügende Eindrucksfähigkeit, es werden hier keine deutlichen und nachhaltigen Erinnerungsspuren erworben. Oft sind beide Formen vereint, dabei verstehen die Kinder nur wenige Worte, nicht Sätze, und sprechen nur einzelne Silben.

Es gibt aber auch andere angeborene Störungen gewisser Hirnteile und Bahnen, infolge deren hörende und nicht einmal erheblich schwachsinnige Kinder gar nicht oder nur sehr unvollkommen sprechen lernen.

Gelegentlich stößt man auch auf stumme Kinder, die wohl sprechen können, aber es vermeiden. Das sind hochgradige Stammler oder mit anderen starken Spracherschwernissen Behaftete, bei denen der Wille vor den Schwierigkeiten bald erlahmt, zumal wenn sie anfangs ausgelacht oder hart getadelt werden. Solche zu einem großen Teil auf psychischem Wege entstandene Stummheit schwindet bei entsprechender Beeinflussung meist rasch. Beseitigung körperlicher Erschwernisse, wie Wucherungen der Rachenmandel (adenoide Vegetationen), hat günstigen Einfluß. —

Treten aber Herderkrankungen in der bei Erwachsenen geschilderten Art schon im Kindesalter auf, so bilden sie sich da weit rascher und vollständiger zurück als bei Erwachsenen. Das kindliche Gehirn ist noch viel eindrucks- und übungsfähiger. Es besteht die größere Möglichkeit, daß für erkrankte Hirnstellen andere eintreten, benachbarte oder entsprechende Stellen der anderen Hirnhälfte. Auf letztere Annahme weisen gewisse Beobachtungen hin, nach denen die Rückbildung von Lesestörungen, auch bei Erwachsenen, rascher erfolgte, wenn man sie mit der linken Hand schreiben lehrte. Hierbei werden ja der rechten Hirnhälfte unmittelbar Muskelempfindungen und räumliche Vorstellungen eingeprägt, die sonst nur der linken zufließen, und unter ihrer Anregung könnten sich hier neue Zentren einüben. Jedenfalls wirkt aber die Tätigkeit entwicklungsfördernd und bahnend, und es stellen sich dabei neue Verknüpfungen her.

Man wird also auch bei angeborenen Mängeln, zumal in jenen Fällen, in denen die Erwerbung der Sprache und besonders auch die des Lesens und Schreibens auffallend erschwert ist, den Versuch machen müssen, durch Ausbildung der linken Hand für eine vielleicht schwer erregbare Verknüpfung einen gangbareren Weg heranzuziehen; auch in Fällen, wo nicht eine Schwäche der rechten Hand ausdrücklich auf diesen Weg verweist. Die unmittelbare Schulung der rechten Hirn-

hälfte könnte die Erlernung geschwächter, einseitig angelegter Tätigkeiten erleichtern.

Bei Schwachsinnigen aber könnte man überhaupt diese Möglichkeit wahrnehmen, eine allgemein erschwerte Vorstellungsbildung auf einem sonst nicht benutzten Wege zu unterstützen. Bei ihnen ist die Hirnmasse oft schwer erregbar, die Erinnerungsspuren haften oberflächlich und flüchtig, und die Verknüpfung der Einzelvorstellungen zur Gesamtvorstellung ist erschwert. Daher die mangelhafte Vorstellungsbildung bei Schwachsinnigen, die oft wesentlicher Bestandteile entbehrt. Hier muß man also alle möglichen Wege benützen, ihnen klare und vollständige Vorstellungen und Begriffe beizubringen.

3. Allgemeinerkrankungen des Gehirns, Geistesstörungen.[1]) Ihre allgemeinen Kennzeichen.

Bisher besprachen wir die Herderkrankungen des Gehirns, die begrenzte Ausfälle in den Bewegungs- und Vorstellungstätigkeiten verursachen. Ausgebreitete Erkrankungen der ganzen Hirnrinde müssen Störungen in der Vorstellungsverknüpfung, in den höheren geistigen Leistungen, also Geistesstörungen veranlassen. Ihre allgemeinen Anzeichen sollen hier besprochen werden, insoweit sie für das Verständnis kindlicher Abnormitäten nötig sind, und insbesondere soweit sie für die geistige Entwicklung wichtige Abänderungen betreffen.

a) Störungen der Vorstellungstätigkeit.

Um bei der Vorstellungsbildung wieder zu beginnen, so ist zu erwähnen, daß der Ausfall eines ganzen Sinnesgebietes bei normaler geistiger Veranlagung die Vorstellungstätigkeit nicht zu stören braucht; sie kann Ersatz auf anderen Sinnesgebieten finden, wie man das bei Blindgeborenen sieht. Taubstummheit allerdings ist fast immer mit geistiger Schwäche verbunden, weil die Krankheiten, die zur Taubheit führen, gewöhnlich noch andere Schädigungen verursachen, die zu Geistesschwäche führen. Aber auch ohne sie müssen Taubstumme, wenn sie nicht besonders unterrichtet werden, in der begrifflichen Entwicklung Schaden nehmen. Immerhin ist aber eine ausreichende Vorstellungstätigkeit sogar nur mittels der Tast- und Bewegungsempfindungen zu erreichen.

Völlige Ausfälle einzelner Sinnesgebiete sind im übrigen selten, häufiger dagegen Herabsetzungen der Reizempfindlichkeit, so daß große Reizstärken nötig sind, um eine Sinnesempfin-

[1]) Ilberg, Geisteskrankheiten. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner.

Schlöß, Einführung in die Psychiatrie. Freiburg, Herder.

dung auszulösen. Das kommt auf den höheren Sinnesgebieten, Gesicht und Gehör, wie auf dem des Gefühls vor. Besonders findet man das bei Idioten, die z. B. oft eine starke Herabsetzung der Schmerzempfindlichkeit zeigen. Bei Schwäche der ursprünglichen Sinnesempfindung werden natürlich auch ihre Spuren, die Erinnerungsbilder schwach bleiben, daher die Vorstellungen schwach und unklar sein.

Das Gegenstück zur Herabsetzung der Erregbarkeit ist die Erregbarkeitssteigerung. In den Sinnesnerven und ihren zentralen Endstätten äußert sie sich als Überempfindlichkeit. Treten aber Reizzustände in den Feldern der Sinnesvorstellungen, wo also die Erinnerungsbilder aufbewahrt werden, auf, dann kommt es zu „Wahrnehmungs-“ oder „Sinnestäuschungen“. Die Vorstellungen erhalten infolge der Erregbarkeitssteigerung eine solche Lebendigkeit und Körperlichkeit, daß sie die Deutlichkeit wirklicher Sinneswahrnehmungen annehmen, ähnlich wie im Traum. Sie erscheinen auch den Kranken als wirklich und geben darum zu falschen Schlüssen Anlaß („Sinnestäuschungen“ — „Halluzinationen“). Auch Gesunde können übrigens Sinnestäuschungen haben, in Zuständen hochgradiger Ergriffenheit, Verzücktheit oder im Halbschlaf.

Häufiger sind, auch bei Gesunden, jene Wahrnehmungstäuschungen, die man „Illusionen“ nennt, d. s. Verfälschungen wirklicher Wahrnehmungen unter dem Einfluß von Affekten oder beherrschenden Ideen. Jeder kennt diese Täuschungen, die unter gewissen Umständen auftreten, wie man z. B. in der Dunkelheit einen Strauch als Mann, einen Rock am Nagel als menschliche Gestalt sieht.

Täuschungen können auf allen Sinnesgebieten vorkommen, es gibt also Gesichts-, Gehörs-, Geruchs-, Geschmacks- und Gefühlstäuschungen. Sie treten mannigfach gemischt bei den verschiedenen Erkrankungen, bald selten, bald so massenhaft auf, daß die Kranken ganz verwirrt werden und die Umgebung völlig verkennen. —

Für die weitere Verarbeitung dieser krankhaften Erlebnisse ist der Zustand des Bewußtseins maßgebend. In unserem Bewußtsein werden auf äußere Anreize hin Vorstellungen, Gefühle und Willensantriebe als innere eigene Erlebnisse wach. Der normale Bewußtseinszustand ist eine fortlaufende, ununterbrochene Reihe solcher innerer Erlebnisse. Damit aber ein äußerer Reiz solche seelischen Vorgänge auslöse, damit er „über die Schwelle des Bewußtseins“ trete, ist eine gewisse Reizstärke erforderlich, die mit dem Grade der „Helligkeit“ des Bewußtseins schwankt. Es gibt Zustände, in denen die stärksten Reize keine Bewußtseinsvorgänge auslösen, man spricht dann von Bewußtlosigkeit. In anderen Fällen bedarf es nur stärkerer Reize als gewöhnlich, um das Bewußtsein zu erreichen, die „Reizschwelle“ ist erhöht, oder die Hellig-

keit des Bewußtseins ist herabgesetzt, man spricht also von „Dämmerzuständen“. Solche werden wir bei der Epilepsie und Hysterie noch kennenlernen. Hier ist der fließende Zusammenhang der normalen Bewußtseinsvorgänge unterbrochen, es besteht ein veränderter Bewußtseinszustand. Ein normaler Dämmerzustand ist der Schlaf; auch bei ihm ist die Reizschwelle für äußere Reize sehr hoch, dagegen für innere herabgesetzt, wir haben im Schlaf Bewußtseinsvorgänge, innere Erlebnisse, die wir Träume nennen. Dem Traum ähnliche Erscheinungen zeigt das „Delirium“, ein leichter Dämmerzustand mit lebhaften, traumhaften inneren Erlebnissen. Es kommt im Fieber und bei Vergiftungen vor.

Auch bei wachem Bewußtsein und hinreichend starkem Reiz bedarf es einer gewissen Zeit, bis der in den Sinnesfeldern angekommene Reiz zu den Vorstellungszentren weitergeleitet, also erkannt, „aufgefaßt“ wird. Diese Zeit kann krankhaft verlängert sein, wir sprechen dann von einer Erschwerung oder Verlangsamung der „Auffassung“. Bei geringer Erschwerung werden nur kurze Reize nicht aufgefaßt, bei hochgradiger Verlangsamung kann der größte Teil der erregenden Sinnesempfindung schon wieder abgeblaßt sein, ehe er zur Auffassung gekommen ist. Zur wirklichen Auffassung, zum Verständnis einer Wahrnehmung bedarf es aber noch der Anknüpfung an einen schon vorhandenen Erfahrungsinhalt. Je mehr Erinnerungsbilder dabei geweckt werden, um so leichter werden auch ungenau und nur teilweise wahrgenommene Eindrücke aufgefaßt werden (man denke an die Wortauffassung beim Lesen). In Zuständen der Ermüdung, der Vergiftung und in Dämmerzuständen wird nur mangelhaft und unvollständig aufgefaßt, und es bedarf dann auch großer Reizstärken.

In der frühen Kindheit, wo es noch keine Erfahrungen gibt, an die angeknüpft werden kann, ist die Auffassung nur einfache Wahrnehmung. Kommt es nun gar nicht zur Bildung eines klaren Vorstellungsinhaltes, wie bei den schweren Schwachsinnszuständen, so wird auch dauernd die Auffassung mangelhaft und dürftig bleiben.

Diese Weiterleitung der Sinneswahrnehmungen zur Auffassung geschieht unter der Wirkung der „Aufmerksamkeit“, die eben die durch die Sinne geweckten Eindrücke zur weiteren Verarbeitung bringt. Nur bei guter Aufmerksamkeit wird scharf aufgefaßt, bilden sich genaue Erinnerungsbilder, klare Vorstellungen. Die Aufmerksamkeit wird ursprünglich passiv durch die Sinneseindrücke angeregt, späterhin aber wird sie aktiv, sie verbindet sich mit einem Willensvorgang, durch den erst die Wahrnehmung zur Auffassung gebracht wird, durch den aus dem einfachen Hören ein Hinhorchen, aus dem Sehen ein Betrachten, Beobachten wird. So können wir unsere Aufmerksamkeit willkürlich auf einzelnes einstellen, anderes unbeachtet lassen. Wir treffen unter den Sinneseindrücken eine Auswahl unter der Leitung eines Gefühlsmomentes, des Interesses;

nach bestimmten Gesichtspunkten wird die Aufmerksamkeit gelenkt und so für unseren Gedankengang richtunggebend.

Die Aufmerksamkeit ist für die geistige Entwicklung von größter Wichtigkeit. Man beobachtet die passive Aufmerksamkeit schon beim kleinsten Kinde, wenn es lebhaften Eindrücken seine Aufmerksamkeit zuwendet. Späterhin zeigt sich dann die aktive Aufmerksamkeit; beim Schulkinde z. B., wenn es auf die Worte des Lehrers achtet, dagegen alle von außen kommenden Störungen, Geräusche usw. unbeachtet läßt. Man kann die dabei tätige Willensanspannung dem Kinde auch ansehen an den charakteristischen Muskelspannungen, der gespannten Haltung des ganzen Körpers, des Kopfes besonders, dem Hinwenden des Blickes, Stirnrunzeln u. dgl. Diese Tätigkeit wird von lebhaften Reizen, aber besonders von solchen, die das Interesse fesseln, die gefühls-, namentlich lustbetont sind, am leichtesten ausgelöst. Die Aufmerksamkeit wird von den stärksten Reizen am ehesten angeregt, sie muß aber, um ausreichende Auffassung zu ermöglichen, auch für mittlere Reize genügend *ansprechbar* sein. Andrerseits darf sie aber auch nicht zu leicht ansprechbar sein, weil sie sonst zu flüchtig ist, von jedem zufälligen Reiz abgelenkt wird und nicht lange genug bei einem Gegenstand verweilt, um ihn genau und vollständig zu erfassen. Sie bedarf also auch einer gewissen Ausdauer, Festigkeit, *Zähigkeit*.

Nach beiden Richtungen hin kommen in krankhaften Zuständen Abweichungen vor. Eine *schwere Anregbarkeit* der Aufmerksamkeit ist häufig dem angeborenen Schwachsinn eigen. Hier kommen hochgradige Herabsetzungen der Erregbarkeit vor. Ist die Aufmerksamkeit gar nicht anzuregen, wie bei gewissen Idioten, so ist das Kind nicht bildungsfähig. Häufig bleibt sie bei Schwachsinnigen dauernd bestimmbar durch äußere Eindrücke und wird nicht selbst bestimmend; es wird dann also nicht eingehend beobachtet, sondern es werden nur Einzelheiten, je nach Zufall aufgenommen. Schwer anregbar ist die Aufmerksamkeit in Zuständen der *Unbesinnlichkeit*, bei Schwerhörigen und oft bei Kindern, deren Nasenatmung behindert ist.

Der Erschwerung steht die *erleichterte Anregbarkeit* gegenüber. Dabei wird die Aufmerksamkeit von den geringsten Reizen angeregt, und da jeder neue Reiz sie leicht in Anspruch nimmt, ist damit eine große *Ablenkbarkeit* verbunden. Wahrnehmung und Auffassung sind dann flüchtig und ungenau. Die Leistungen einer solchen Aufmerksamkeit sind daher ebenfalls sehr minderwertig, in schweren Fällen oft schlechter als die einer schwer anzuregenden, aber zäheren Aufmerksamkeit. Wenn die Aufmerksamkeit gar nicht festzuhalten ist, dann ist die Bildungsmöglichkeit auch hochgradig herabgesetzt.

In geringeren Graden der Störung, wo die Aufmerksamkeit ablenkbar und flüchtig ist, wird auch die Auffassung nur oberfläch-

lich sein und alle geistigen Leistungen flüchtig und minderwertig. Wir kennen diese Form der Ablenkung aus Zuständen der Ermüdung; selbst wenn wir dabei unsere Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand richten und festhalten wollen, werden wir gleich wieder von Nebenreizen abgezogen. Man nennt diesen Zustand Zerstreutheit. Diese Art der Zerstreutheit ist bei Schulkindern recht häufig. Es gibt aber abnorm veranlagte Kinder, welche eine erhöhte Ablenkbarkeit als angeborene Eigentümlichkeit besitzen. Sie erscheinen lebhaft, aber flatterhaft, und können sich nicht konzentrieren. Ist diese Eigentümlichkeit einigermaßen ausgeprägt, dann bleiben, bei der Oberflächlichkeit von Wahrnehmung und Auffassung, auch die Vorstellungen ungenau und unklar, und die höhere geistige Ausbildung leidet.

In Krankheiten kann die Ablenkbarkeit so hohe Grade annehmen, daß überhaupt kein Eindruck mehr vollständig und richtig aufgefaßt wird.

Mit der oben erwähnten Zerstreutheit nicht zu verwechseln ist der Zustand höchster Konzentration, den man als Zerstreutheit der Gelehrten bezeichnet. Hier ist im Gegenteil die Aufmerksamkeit so fest auf einen inneren Vorgang, einen Gedankengang eingestellt, daß selbst starke äußere Reize sie nicht ablenken können.

Von großer Bedeutung für die Verarbeitung erworbener Vorstellungen ist fernerhin die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses. Von jeder Erregung bleiben für kürzere oder längere Zeit Spuren zurück, die wieder verblassen, wenn sie nicht aufgefrischt werden. Diese Fähigkeit des Nervensystems, frische Eindrücke sich einzuprägen und für eine gewisse Zeit festzuhalten, nennt man „Merkfähigkeit". Durch Wiederholung derselben Eindrücke werden die Gedächtnisspuren vertieft und gefestigt; zu dauernder Aufbewahrung aber ist ihre Verknüpfung mit der übrigen Vorstellungsmasse nötig. Je mehr Anknüpfungen eine neue Wahrnehmung findet, um so leichter wird sie behalten werden, um so fester haftet sie und um so leichter wird sie auch wieder erweckt werden können. Diese Fähigkeit der Wiedererweckung früher erworbener Gedächtnisspuren, aufbewahrter Vorstellungen, nennen wir „Gedächtnis" im engeren Sinne. Die Leistungen des Gedächtnisses sind nicht nur bei verschiedenen Menschen, sondern auch bei dem einzelnen Menschen auf verschiedenen Gebieten verschieden groß.

Beide Fähigkeiten, die Merkfähigkeit und das Gedächtnis, können in krankhaften Zuständen unabhängig voneinander gestört sein. Wenn wir nichts Neues mehr einprägen können, ist die Merkfähigkeit gestört, wenn wir das, was wir gemerkt hatten, vergessen, nicht mehr wiedererwecken können, ist das Gedächtnis schlecht. Hinreichende Merkfähigkeit ist natürlich Voraussetzung für den Erwerb von Gedächtnismaterial. Wenn nichts mehr gemerkt wird, kann natürlich auch ein Gedächtnis für diese Zeit nicht bestehen. Aber auch

wenn die Merkfähigkeit verlorengegangen ist, wenn man sich nichts mehr neu einprägen kann, kann doch das Gedächtnis über den früheren Besitz noch wie vorher verfügen. Umgekehrt kann die Erinnerungsfestigkeit, die Wiedererweckungsfähigkeit geschädigt sein, ohne die Merkfähigkeit. Alles, was die klare Auffassung schädigt, setzt auch die Merkfähigkeit herab, also Änderung des Bewußtseinszustandes, Herabsetzung der Aufmerksamkeit, Ablenkbarkeit, mangelndes Interesse. Im allgemeinen ist die Merkfähigkeit in der Jugend besser, im Alter pflegt sie abzunehmen, und im höchsten Grade herabgesetzt ist sie in jener Steigerung der Alterserscheinungen, die man als Altersblödsinn bezeichnet. Hochgradig gestört ist sie auch bei gewissen Geistesstörungen der Trinker; aber man findet sie außerdem bei den mannigfaltigsten Krankheiten herabgesetzt.

Auch bei Schwachsinnigen ist die Merkfähigkeit häufig sehr schlecht. Dazu kommt, daß dabei auch wenig Gedächtnismaterial erworben wird und daher wenig Anknüpfungen für die Neuerwerbungen bestehen, die zur Wiedererweckung und Einprägung führen können.

Bei der eigentlichen Gedächtnisstörung, also dem Verlust der Erinnerungen, gehen besonders gern gewisse Gruppen von Erinnerungen verloren, am häufigsten Zahlen und Namen. Bei fortschreitendem Gedächtnisverlust, wie er manche fortschreitende Hirnkrankheit, so auch die Altersverblödung begleitet, gehen zuerst die letzten Erwerbungen aus der jüngsten Zeit verloren, und allmählich fortschreitend auch die früheren bis zu den ältesten, am längsten aufbewahrten und am tiefsten eingeprägten. Bei solchem rückschreitenden Gedächtnisschwund kommt es manchmal zu einem völligen Ausfall des Gedächtnisses für eine ganze Anzahl von Jahren. In diese Zeit werden dann oft zu anderer Zeit geschehene Ereignisse verlegt oder überhaupt nicht stattgefundene, es treten „Erinnerungstäuschungen“ und „Erinnerungsfälschungen“ auf.

Es gibt eine krankhafte Lügenhaftigkeit bei gewissen Entarteten, wobei auch Erlebnisse berichtet werden, die überwiegend oder ausschließlich Phantasieerzeugnisse sind; auch hierbei spielen Erinnerungsfälschungen eine große Rolle.

Treffen erhebliche Störungen in den besprochenen Grundfähigkeiten zusammen, also Störungen der Aufmerksamkeit, der Auffassung und Merkfähigkeit, so leidet auch die Orientierung in der Außenwelt; noch mehr, wenn sich Bewußtseinstrübungen und Sinnestäuschungen hinzugesellen. Die zeitliche Orientierung wird schon durch die Gedächtnisstörungen allein getrübt; wird aber außerdem auch nicht klar aufgefaßt, ist die Aufmerksamkeit nicht rege und die Eindrücke der Außenwelt werden nicht verwertet, so geht auch die Orientierung über die Umgebung verloren. —

Die Summe aller erworbenen und im Gedächtnis aufbewahrten

Vorstellungen, machen die *geistige Persönlichkeit* eines Menschen aus, sie bilden seinen „*Bewußtseinsinhalt*“. Unter Bewußtsein versteht man im gewöhnlichen Sprachgebrauche den Zustand, in dem die seelischen Vorgänge klar und ununterbrochen ablaufen. In diesem Zustand werden uns alle geistigen Vorgänge als persönliche Erlebnisse bewußt. Den Inhalt dieses Bewußtseins liefern nun die verschiedenen in uns aufbewahrten Vorstellungen.

Von der gesamten Vorstellungsmasse ist aber in jedem Moment immer nur ein Teil unserem Bewußtsein verfügbar, der zwar beständig wechseln kann, indem neue Vorstellungen, die in Bereitschaft liegen, aber augenblicklich noch nicht bewußt sind, über die „*Bewußtseinsschwelle*“ treten, wie man das bildlich ausdrückt. Ganz klar im „*Blickpunkt*“ des Bewußtseins ist eigentlich immer nur eine Vorstellung, während andere mehr oder weniger klar daneben im „*Blickfelde*“ liegen („*Bewußtseinsenge*“). Neben den *bewußten Assoziationen* laufen auch *unbewußte* ab. Jeder kennt die Erfahrung, daß man z. B. bei abgelenkter Aufmerksamkeit die Uhr schlagen hört, ohne daß es einem zum Bewußtsein kommt, und doch sich später durch irgendeinen Anlaß angeregt ganz gut daran erinnern kann, was es geschlagen hat. Solche im Unbewußten ablaufende Assoziationen beeinflussen die bewußten Gedankengänge und besonders bei Erkrankungen spielen Störungen des Gedankenablaufs durch unbewußte Vorgänge eine Rolle.

Der Eintritt der Vorstellungen in den Blickpunkt des Bewußtseins ist nun nicht vom Zufall abhängig, sondern, wie auf eine Vorstellung hin eine andere auftaucht, welche von den vielen möglichen auftaucht, und wie sie sich aneinanderreihen, das geschieht unter bestimmten gesetzmäßigen Zusammenhängen und Bedingungen. Diese Zusammenhänge sind für den geordneten Gedankenablauf sehr wichtig. Es gibt Vorstellungsgruppen, die ganz fest miteinander verknüpft sind, so daß sie sich gegenseitig immer anregen, das sind besonders die *gleichzeitigen* Vorstellungen, die also durch häufige Wiederholung befestigt sind. Andere Verknüpfungsbedingungen sind die bestimmter *Beziehungen, Gleichheit, Ähnlichkeit, Gegensätzlichkeit, Über-, Unterordnung* usw. Wenn man keinen bestimmten Gedankengang verfolgt, sondern sich ohne Ziel und Zweck ganz passiv etwas einfallen läßt, dann reihen sich die Vorstellungen nach diesen Verknüpfungsarten aneinander. Beim natürlichen geordneten Denken aber kommt nicht die nächstliegende, am festesten verknüpfte Vorstellung immer zum Vorschein, sondern hier tritt eine zielbewußte Auswahl unter den möglichen Vorstellungen ein nach der Gefühlsbetonung. Je nach dem augenblicklichen Bewußtseinsinhalt erhält eine bestimmte den stärksten Gefühlswert und wird dadurch in den Blickpunkt des Bewußtseins gehoben. Dabei spielt die gegenseitige Beeinflussung der Vorstellungen

(„Konstellation“ nach Ziehen) eine Rolle, es kann eine mitanklingende Vorstellung eine andere hemmen oder anregen und so über die Bewußtseinsschwelle emporheben oder davon verdrängen. Das kann ganz im Unbewußten geschehen. Besonders sind es stark gefühlsbetonte Vorstellungen, die die anderen beeinflussen und den Gedankenablauf bestimmen; man weiß z. B. wie eine Vorstellung, die uns in starke Trauer versetzt, für das Auftauchen der nachfolgenden Vorstellungen von Einfluß ist. Auch beim planmäßigen Denken, dem Nachdenken, Überlegen ist eine solche Art von Einstellung dadurch gegeben, daß eine bestimmte Obervorstellung unser Interesse und unsere Aufmerksamkeit derart fesselt, daß nur in der Richtung dieser Obervorstellung gelegene weitere Vorstellungen auftauchen.

In diesem geordneten Gedankenablauf kommen nun durch Krankheiten die verschiedensten Störungen vor.

Einmal kann der Gedankenablauf verlangsamt und erschwert sein. Im Durchschnitt dauert der normale Ablauf einer „Assoziation“, also die Aufnahme eines Reizes und die entsprechende Antwort darauf, z. B.: auf ein zugerufenes Wort — Ausführen einer bestimmten Bewegung, eine Sekunde. Diese Zeit kann nun sehr erheblich verlängert sein und der Ablauf so erschwert, daß das dem Kranken selbst als Hemmung deutlich zum Bewußtsein kommt. Das ist besonders in den Zuständen der Schwermut (Melancholie) der Fall.

Das Umgekehrte, einen erleichterten Gedankenablauf findet man in gewissen Erregungszuständen, am ausgesprochensten in dem der Schwermut entgegengesetzten Zustandsbild, der Tobsucht (Manie).

Mit dem erleichterten Gedankenablauf verbindet sich gewöhnlich auch eine große Ablenkbarkeit, so daß sich der feste Zusammenhang der Gedanken, wie er bei Normalen unter dem Einfluß einer bestimmten Obervorstellung herrscht, lockert. Es kommt in leichten Fällen zu einem Abschweifen der Gedanken auf Abwege, sie geraten, wie man sagt, vom Hundertsten ins Tausendste; bei schwereren Störungen aber wird kein Gedanke zu Ende gedacht, kein Satz mehr vollendet, es kommt zu einem Aneinanderreihen von halben Sätzen, schließlich nur Worten, die ohne inneren Zusammenhang nur eins vom andern ausgelöst werden, man nennt das „Ideenflüchtigkeit“ oder „Ideenflucht“. Beispiel: „Sind Sie mit der Eisenbahn gekommen?“ — „Mit der Eisenbahn, ja, viel schöner ist es zu Schiffe, wenn man nicht gerade Schiffbruch leidet; eine wunderschöne Fahrt habe ich einmal nach Helgoland gemacht, auf dem „Kaiser“, der Kaiser fährt auch jedes Jahr nach Norwegen, nach Schweden möchte ich gern einmal, das muß schön sein . . .“ usw. Hochgradige Ideenflucht: „Hier sind wir in Europa, Asien, da möcht ich grasien, Heu und Stroh,

macht Pferde froh-locken, auf die Socken, Strümpf und Schuh, Schubert, kennen Sie die Forelle, die eß ich gerne ..." usw. Hier fehlt also jede leitende Obervorstellung, aber es ist erkennbar, wie die einzelnen Glieder unter sich noch zusammenhängen, wenn auch nach ganz äußerlichen Beziehungen, wie Gleichklang, sprachlichen Gewohnheiten u. ä.

Es gibt andere krankhafte Zustände, in denen sich in den Gedankengang ganz ferne zusammenhanglose unverständliche Vorstellungen eindrängen, so daß er überhaupt nicht verfolgbar, zerrissen und für den Hörer ganz unverständlich wird. In schweren Fällen dieser Zerfahrenheit der Gedanken kommt es in der Erregung oft zu einem ganz sinnlosen Aneinanderreihen von Worten und Silben, die sich oft einförmig wiederholen.

Bei Schwachsinnigen findet man hauptsächlich große Eintönigkeit der Vorstellungen, oft auch große Weitschweifigkeit und Umständlichkeit, auch haften bei ihnen mitunter einzelne Vorstellungen und kehren immer wieder.

Eine sehr verbreitete, wohl jedem bekannte Störung des Gedankenablaufs, die in krankhafter Steigerung sehr quälend wird, ist das „Zwangsdenken". Einzelne Gedanken drängen sich zwangsmäßig auch dem Widerstrebenden immer wieder in den geordneten Gedankengang ein. Bekannt ist, wie eine Melodie oder eine Redensart einen nicht wieder losläßt und sich in jede Gedankenarbeit eindrängt. In krankhaften Zuständen sind es zumeist unangenehme, quälende Vorstellungen: Jemanden beleidigt, sich etwas unrechtmäßig angeeignet, ansteckende Krankheiten verschleppt zu haben u. dgl., oder der Gedanke an unanständige Dinge gerade während des Gottesdienstes oder in der Unterhaltung mit verehrten Personen.

Am häufigsten tritt das Zwangsdenken in Form der „Grübel"- oder „Zweifelsucht" auf, die sich an die alltäglichen Vorkommnisse knüpfen und sie immer wieder durchdenken und wiederholen lassen. An die gewohnte Beschäftigung knüpft sich der Gedanke, etwas falsch gemacht, etwas Wichtiges unterlassen zu haben, und so wird die Arbeit immer wieder von neuem gemacht, aber trotz wiederholter Überzeugung kehrt der Zweifel mit derselben Macht immer wieder.

Beim Namen- und Zahlenzwang muß man sich immer auf bestimmte Namen besinnen, muß alle Gegenstände, Pflastersteine, Zaunlatten zählen, muß mit zufällig auftretenden Zahlen, z. B. Nummern der Eisenbahnwagen, alle möglichen Rechenaufgaben ausführen usw. Bei Widerstand gegen den Zwang tritt quälende Angst auf. Es gibt aber eine besondere Gruppe von Zwangsbefürchtungen.

Die bedeutungsvollsten krankhaften Veränderungen der Gedan-

kentätigkeit sind die inhaltlichen Veränderungen, die man als „Wahnideen" bezeichnet. Es sind das aus krankhaften Wurzeln, Sinnestäuschungen, krankhaften Gefühlen, oder abnormen Gedankenverbindungen stammende Verfälschungen des Persönlichkeitsbewußtseins, Vorstellungen über eine veränderte Persönlichkeit, eine veränderte Stellung in und zur Umwelt, die stark gefühlsbetont sind. Auf dieser starken Gefühlsbetonung beruht ihre Unerschütterlichkeit, die allen entgegenstehenden Erfahrungen Trotz bietet. Darin unterscheiden sie sich von den Irrtümern, die ja auch falsche Meinungen sind, aber nur auf mangelhafter Erfahrung beruhen und bei besserer Erfahrung sogleich berichtigt werden. Hingegen gleichen ihnen Vorurteile und Aberglaube, die auch in unserem Gefühlsleben starke Wurzeln haben und deswegen so zäh festgehalten werden. Jedoch darf man diese zwar auch falschen und meist unerschütterlichen Meinungen nicht mit Wahnideen zusammenwerfen; von solchen kann man nur sprechen, wenn sie aus krankhaften Quellen stammen.

Als Änderungen des Persönlichkeitsbewußtseins haben die Wahnideen zum Inhalt entweder die Förderung oder die Schädigung des Ichs. Es treten also je nach der Stimmungslage Kleinheits- und Versündigungsideen, oder Beeinträchtigungs-Verfolgungsideen auf, oder endlich Förderungs- und Größenideen. Sie sind je nach dem Bewußtseinszustand in der einzelnen Erkrankung verworren, zerfahren oder geordnet, zusammenhängend und folgerichtig aufgebaut und werden der gesellschaftlichen Stellung und dem Bildungsgrade des Kranken entsprechend ausgestaltet. Durch Sinnestäuschungen erhalten sie oft fördernde Bestätigung.

Bei Schwachsinnigen tragen natürlich auch die Wahnideen einen schwachsinnigen Charakter, sie sind dürftig und verraten in ihrer Unsinnigkeit das geschädigte Urteil.

An der Festigkeit der Wahnideen, die auf ihrem Gefühlswert beruht, erkennt man, wie bedeutsam die Gefühlsbetonung einer Vorstellung für ihre geistige Wirksamkeit ist. In der Tat beherrscht die Gefühlsbetonung den Gedankenablauf, und so liegt auch eine Quelle für Gedankenablaufsänderungen in Gefühlsstörungen.

b) Gefühlsstörungen.

Die Gefühle sind das Persönliche an den Erlebnissen, die Antwort des Bewußtseins auf die von außen kommenden Eindrücke. Jede Sinneswahrnehmung schon hat einen bestimmten Gefühlston, der auch den Erinnerungsbildern, den Vorstellungen, noch anhaftet. Diese ursprüngliche Gefühlsbetonung der Vorstellungen kann allerdings durch spätere Erfahrungen und Begleitumstände abgeändert werden. Aber eine gewisse Gefühlsbetonung ist ein wesentlicher

Bestandteil jeder Vorstellung. Diese Gefühlstöne bedingen das Interesse, unterhalten die aktive Aufmerksamkeit, sie geben auch die Grundlage für die Entwicklung des gesamten Gefühlslebens ab. Die die Sinneswahrnehmungen begleitenden Gefühlstöne werden als sinnliche, die der Vorstellungen als intellektuelle, ästhetische und ethische bezeichnet. Auf letzteren beruht das moralische Handeln gegenüber anderen Menschen, das sittliche soziale Tun. Der Gefühlswert einer stark gefühlsbetonten Vorstellung kann die ganze Stimmungslage beeinflussen und damit den Vorstellungsablauf. Jeder kennt den Einfluß der Stimmung auf die Gedankentätigkeit. Aus den Gefühlen folgen unmittelbar die Strebungen und Willenshandlungen, die darauf gerichtet sind, uns angenehme Gefühle zu verschaffen, unangenehme fernzuhalten. Die Gefühle sind also für das Handeln von wesentlicherer Bedeutung, als rein gedankliche Einflüsse. Ihr Übergewicht zeigt sich auch darin, daß es selbständige Gefühlsstörungen gibt, die die intellektuellen Vorgänge stark verändern, ohne ihrerseits von solchen beeinflußt zu werden.

Die Gefühle sind auch die Grundlage der verschiedenen Charaktere und Temperamente. Je nach der Stärke der Gefühle und der vorwiegenden Stimmungslage unterscheidet man die sonnigen, die ängstlichen, reizbaren, verschlossenen Naturen oder die schwärmerischen und die leichtsinnigen, die durch große Oberflächlichkeit der Gefühle gekennzeichnet sind. An der Art des Ablaufs der Gefühle aber, ob sie leicht oder schwer auslösbar, ob sie schnell anschwellen und ebenso rasch abklingen, oder ob sie langsam ansteigen und nachhaltig wirken, unterscheidet man die verschiedenen Temperamente.

Die Stimmung ist das Ergebnis der Summe der zurzeit wirksamen Gefühlstöne, die zum Teil aus den Gefühlsbetonungen der Vorstellungen, vorwiegend aber von Gemeingefühlen stammen; das sind Empfindungen, die uns dauernd aber unbewußt aus den vegetativen Organen zufließen und die Stimmung stark beeinflussen. Man kennt z. B. den starken Einfluß der Magendarmtätigkeit auf die Stimmung. Starke plötzliche Anschwellungen der Stimmung sind die Affekte. Die Stimmungslage begünstigt das Auftreten gerade bestimmter Affekte und wir sprechen danach von gedrückter, gehobener, gereizter, gleichmäßiger oder schwankender Stimmung. —

Es ist verständlich, daß bei der Stellung des Gefühlslebens im Mittelpunkt alles seelischen Geschehens Erkrankungen der Seelentätigkeit ganz regelmäßig und hervorstechend auch Störungen des Gemütslebens zeigen.

Die häufigste Störung auf dem Gebiete des Gefühlslebens ist die „Steigerung der gemütlichen Erregbarkeit“, die die verschiedensten Erkrankungen begleitet. In der Kindheit ist

eine große Lebhaftigkeit der Gefühlsregungen verbunden mit großer Beeinflußbarkeit und Unstetheit normal. Bei vielen Abnormen aber findet man auch weiter und dauernd eine große Gefühlsweichheit und krankhafte Empfindsamkeit. Bei der Steigerung der gemütlichen Erregbarkeit führen geringe Anlässe zu lebhaften Affektäußerungen, zumal bei reizbarer Verstimmung zu heftigen Entladungen von Ärger und Zorn. Solche Affekthandlungen können dem Täter nicht so zugerechnet werden, wie überlegte, denn der Affekt hemmt eben die Überlegung und erleichtert die motorischen Entladungen.

Das Umgekehrte, die Herabsetzung der gemütlichen Erregbarkeit, „Gefühlsstumpfheit", findet sich bei geistiger Trägheit, bei Schwachsinnszuständen, sowohl angeborenen als erworbenen. Eine häufige Erscheinung sind krankhafte „Verstimmungen". Das sind dauernde Änderungen der Stimmungslage, die auf krankhafter Ursache beruhen und durch normale Eindrücke nicht beeinflußbar sind, die aber das ganze Vorstellungsleben und Handeln der Kranken beherrschen. Eine heitere Verstimmung kommt vorübergehend bei vielen Erkrankungen vor, als dauernder Zustand ist sie die hauptsächlichste Krankheitserscheinung bei der Manie oder Tobsucht, dem Gegenstück der Melancholie oder Schwermut. Mit ihr ist gewöhnlich ein erleichterter Gedankenablauf verbunden. Eine Vorstufe dieser heiteren Erregung ist jenes Gefühl der Leichtigkeit und des Wohlbehagens, das man bei manchen fieberhaften Erkrankungen und nach Alkoholgenuß hat.

Die umgekehrte Stimmungslage, gedrückte, „traurige Verstimmung", kennzeichnet die Schwermut. Mit ihr verbindet sich zumeist eine Hemmung des Gedankenablaufs. Alle äußeren Einwirkungen werden bei ihr im Gegensatz zum vorher erwähnten Zustand als unangenehm und schmerzhaft empfunden und wecken immer nur wieder traurige Gefühlstöne und Gedanken. Vorübergehend kommt diese Verstimmung vielfach auch bei andren Erkrankungen vor.

Schwankungen der Stimmungslage, Wechsel zwischen gehobener und gedrückter Stimmung sind in leichtem Grade auch bei Gesunden nicht selten. Bei der erblichen Entartung sind die „Stimmungsschwankungen" sehr lebhaft und bei manchen Geisteskranken sind die Stimmungen so schwankend, daß sie häufig und unmittelbar von einer Stimmung in die andere fallen.

Eine sehr verbreitete und schwerwiegende Verstimmung, die bei jeder Erkrankung auftreten kann, ist die „Angst". Auch bei den angeborenen Schwachsinnszuständen ist sie häufig. Sie tritt meist anfallsweise auf; bei der schon mehrfach erwähnten angeborenen Entartung oft periodisch wiederkehrend. Die Angst wird zumeist von quälenden körperlichen Empfindungen begleitet, in der Herzgegend, im Kopf oder im ganzen Körper, die in schweren Fällen heftige Ausbrüche des Affekts mit motorischen Entladungen veranlassen, wobei die Kran-

ken häufig recht gewalttätig werden, auch sich selbst schwer beschädigen und sogar umbringen.

Eine häufige Form der Angst, die „Zwangsangst“, haben wir bei dem Zwangsdenken schon erwähnt. Es gibt auch selbständige Zwangsbefürchtungen, so die „Blitzfurcht“, „Berührungsfurcht“: die Berührung jedes Gegenstandes erzeugt die Angst, etwas Ekelhaftes oder Krankheitskeime aufgelesen zu haben. Noch häufiger ist die Platzangst. Leute, die daran leiden, können über keinen freien Platz, keine Brücke gehen, nicht in einem geschlossenen Zimmer bleiben, nicht an einem offenen Fenster stehen, ohne daß heftige Angst auftritt, meist mit dem Gedanken an alle möglichen Gefahren. Aus der Angst entspringen oft gewisse abergläubische Abwehr- und Schutzhandlungen. Aber auch selbständige Zwangshandlungen treten auf, die nicht unterdrückt werden können. An den Versuch knüpfen sich wieder Angst und Befürchtungen, die die Ausführung erzwingen. Solche Kranke begehen die unsinnigsten und lächerlichsten Handlungen, ohne sie unterlassen zu können, z. B. umarmen sie Litfaßsäulen, sie können durch keine Tür gehen, ohne erst dreimal ausgespuckt oder dreimal an die Wand geklopft zu haben u. dgl. m.

Angst kann bei Kranken natürlich auch ohne ursprüngliche Gefühlsstörung als Folgeerscheinung, bedingt durch Sinnestäuschungen und Wahnideen, z. B. bei Verfolgungswahn, auftreten.

c) Störungen des Handelns.

Aus den Gefühlen direkt entspringen die Triebe, die schon beim kleinsten Kind wirksam sind, Gefühle der Lust oder Unlust sich zu verschaffen bzw. abzuwehren. Sobald aber bewußte Geistestätigkeit vorhanden ist, schieben sich assoziative Vorgänge in den Ablauf der Triebhandlungen ein, so daß diese gehemmt und immer mehr durch bewußte, überlegte Willenshandlungen ersetzt werden. In ihnen geben sich nun alle intellektuellen und Gefühlsvorgänge nach außen kund. Nur aus den motorischen Entäußerungen eines Menschen können wir auf seine Innenvorgänge schließen. Man unterscheidet dabei noch die Ausdrucksbewegungen von den eigentlichen Willenshandlungen. Der Ausgang der Willenshandlung ist die Vorstellung eines bestimmten Zieles; diese Vorstellung ist von Gefühlstönen begleitet, die das Streben nach Verwirklichung wecken und unterhalten. Ist also die Richtung des Handelns durch die Vorstellung bestimmt, so hängt die Kraft und Nachhaltigkeit des Handelns von Stärke und Dauer der Gefühlsbetonung ab.

Als Endglied der ganzen Kette der seelischen Vorgänge wird das Handeln natürlich von der Störung jeden Gliedes mitbetroffen werden. So rufen z. B. Sinnestäuschungen, etwa eine gehörte Beschimpfung entsprechende Antworten hervor, wie normale Sinnes-

eindrücke. Ebenso veranlassen Wahnideen entsprechende Handlungen, Versündigungsideen z. B. rufen Selbstanklagen hervor; Verfolgungsideen veranlassen Schutzmaßnahmen, weite Reisen u. dgl.; ein Kranker, der glaubte, dauernd beobachtet und mit elektrischen Kugeln beschossen zu werden, saß im verdunkelten Zimmer in Papier gehüllt. Derartige Handlungen erscheinen verkehrt, solange die Ursachen nicht bekannt sind. Aber dabei ist nur der Ausgangspunkt der Handlung krankhaft, die Sinnestäuschung oder die Wahnidee; von ihnen aus jedoch geschieht die Handlung selbst ganz folgerichtig und zweckvoll; der Ablauf des Handelns als solcher ist hier nicht gestört. Daß natürlich schwachsinnige Kranke auch schwachsinnige Maßnahmen treffen, unsinnige und abenteuerliche Handlungen begehen, versteht sich von selbst.

Es gibt aber Störungen im Zustandekommen und Ablauf der Willenshandlungen und Ausdrucksbewegungen selbst. Einmal können die Willensantriebe herabgesetzt sein. Normalerweise findet man das vorübergehend bei der Ermüdung, aber dauernd und sehr ausgesprochen bei gewissen chronischen Vergiftungen (Alkoholismus, Morphinismus), die eine große Schlaffheit des Willens verursachen. Ferner ist das auch Folge geistiger Verödung und besonders von Gemütsabstumpfung. So ist es beim angeborenen Schwachsinn, wo vielfach außer den einfachen sinnlichen Gefühlen des Hungers, Schmerzes usw. keine Gefühlsregungen auftreten und daher nur selten Willensantriebe zum Handeln führen.

Bei allen Fällen trauriger Verstimmung, in denen der Vorstellungsablauf überhaupt gehemmt ist, besteht auch eine Erschwerung der Willensantriebe, die Folge ist dann eine regungslose Versunkenheit.

Das Umgekehrte wieder, erleichterte Auslösung der Willensantriebe, verbindet sich mit dem erleichterten Vorstellungsablauf in der heiteren Erregung und bewirkt hier Vielgeschäftigkeit und Bewegungsunruhe. Es besteht starker Drang nach Betätigung, die bei hochgradiger Ablenkbarkeit allerdins nicht zweckmäßig bleibt, und in schweren Fällen kommt es hierbei zu den höchsten Graden der Unruhe, zu tobsüchtiger Erregung. In den Einzelhandlungen ist dabei, wenigstens in den leichtesten Graden der Erkrankung, immer noch ein Ziel erkennbar.

Auch die Ausdrucksbewegungen, Mienenspiel und Sprache sind bei solchen Kranken überaus lebhaft, während sie bei den gehemmten starr, unbeweglich und spärlich sind.

In Zuständen, wo die Assoziationstätigkeit selbst zerrissen und verworren ist, in Zuständen der Verwirrtheit, tritt an Stelle zielstrebiger Handlungen eine ganz ungeordnete zusammenhanglose Bewegungsunruhe, sinnloses Schreien, Grimassieren, Umsichschlagen, Umherwälzen u. ä.

Bewegungsstörungen eigener Art spielen eine große Rolle beim Jugendirresein, das später noch besprochen werden wird. Dabei ist der Gedankengang auch zerrissen, es bildet sich eine eigenartige Zerfahrenheit im Denken aus, das zusammenhanglos und sinnlos wird; dazu kommt eine besondere Gefühlsabstumpfung, alles Interesse geht verloren. So wird auch ihre Willenstätigkeit von widersprechenden Antrieben hin und her gezerrt. Bald besteht völlige Willenssperrung, wobei jede vernünftige Äußerung, jede Tätigkeit unterbleibt, bald zerfahrener Tätigkeitsdrang; bald sinnloses Widerstreben gegen jeden Einfluß, bald erhöhte Beeinflußbarkeit, so daß sie selbst die Reden und Handlungen anderer wahllos nachahmen („Echohandlungen"). Sie verharren in den seltsamsten und unbequemsten Haltungen tagelang, bald wiederholen sie endlos die gleichen Handlungen, Redensarten usw. („Stereotypien").

Ebenso gespreizt und manieriert sind auch ihre Ausdrucksbewegungen, bald übertrieben, bald ganz fehlend, bald am unrechten Ort, bald verzerrt als Grimassen usw.

Sprache und Schrift als die bedeutungsvollsten Ausdrucksbewegungen nehmen natürlich an den Handlungsstörungen teil. Wie in der Hemmung Stummheit besteht und in der heiteren Erregung Rededrang, so besteht in den eben erwähnten Zuständen beides wechselnd. Der Inhalt der Reden solcher Kranker ist aber zerfahren und verworren, oft ganz zusammenhangloses Geschwätz oder nur endlose Wiederholungen einzelner Worte, Silben und Laute. Solche Kranke verstümmeln auch die Worte und bilden neue, sie setzen neue Ausdrücke an Stelle gebräuchlicher oder verwenden gewohnte Worte in einem neuen Sinne, so daß sie unverständlich bleiben, auch wenn sie geordnet und mit Inhalt reden.

Eine Erwähnung verdient, daß solche Bewegungsstörungen, insbesondere die stereotype Bewegungsunruhe ganz ähnlich bei Idioten vorkommen. Man muß diese eigenartigen Willenssperrungen und Manieriertheiten kennen und beurteilen lernen, denn sie werden, ganz besonders in leichteren Fällen und im Beginn von Erkrankungen gern für Ungezogenheit, Verstocktheit und Frechheit gehalten und sind doch unfreiwillige Äußerungen krankhafter Antriebe.

Von einer weiteren Handlungsstörung, den „Zwangshandlungen" haben wir schon gesprochen. Sie treten wie erwähnt als Folgen von Zwangsvorstellungen oder als Schutzhandlungen bei Zwangsbefürchtungen oder direkt als Zwangsantriebe auf und sind je nachdem überaus mannigfaltig. Mit den Zwangshandlungen verwandt sind auch die sogenannten „Tiks", die bei nervösen Kindern ungemein häufig sind. Wir werden sie seinerzeit eingehender besprechen.

Von den Zwangshandlungen zu unterscheiden sind die „impulsiven" oder „Triebhandlungen". Dort ist der

Zwang dem Willen des Handelnden fremd, die Handlung wird als lächerlich, ärgerlich empfunden und mit aller Gewalt wird dagegen angekämpft, weil sie nicht mit einem lebhaften Gefühle, besonders Lustgefühl betont ist. Der Trieb hingegen ist stark gefühlsbetont und reißt infolgedessen unwiderstehlich zu Handlungen hin: man denke nur an die sinnlichen Gefühle und Triebe, Hunger, Durst, geschlechtliche Gefühle u. a. Die Handlung ist hier also dem Willen nicht fremd, sondern willkommen, der Wille drängt nach ihrer Erfüllung. Der gesunde Mensch ist aber imstande, die Triebe zu zügeln und nach Überlegungen zu handeln. Beim Kinde sind die Gefühle bekanntlich noch lebhaft und Triebhandlungen noch häufig. Bei Geisteskrankheiten aber nehmen die impulsiven Handlungen einen breiten Raum ein. Teilweise begleiten sie den ganzen Krankheitsverlauf, so bei dem mehrfach erwähnten Jugendirresein.

Bei Epileptikern und anderen angeboren Minderwertigen treten sie auch anfallsweise auf. Hierher gehört das „Fortlaufen" der Kinder, ein triebhaftes Wandern. Ebendahin ein Trieb zum Trinken, der periodisch wiederkehrt bei den sogenannten „Quartalstrinkern".

Bei Schwachsinnigen, insbesondere Idioten kommen alle möglichen einfachen triebhaften Handlungen vor, z. B. Haareausreißen, Haareessen, Nägelkauen und viele andere.

Von großer Bedeutung auch für die Öffentlichkeit sind gewisse krankhafte Triebe, die bei Entarteten (besonders bei Hysterischen) und Schwachsinnigen vorkommen, der Stehltrieb, Brandstiftungstrieb, abnorme Sammeltriebe und ferner die ebenfalls auf dem Boden der Entartung auftretenden abnormen geschlechtlichen Triebe.

Bei allen diesen Trieben folgt der Triebhandlung selbst eine große Erleichterung und Befriedigung, wenn sich auch nachträglich Reue und moralische Bedenken einstellen. —

Nach diesem Überblick über die allgemeinen Erscheinungen geistiger Erkrankung sollen nun die Krankheitszustände der Kinder im einzelnen besprochen werden. Vorerst die zahlreichste Gruppe unter den Hilfsschülern, die des angeborenen Schwachsinns.

V. Der angeborene Schwachsinn.[1]

In diesem Abschnitt beschäftigen uns zunächst die Ursachen des Schwachsinns, dann die einzelnen Erkrankungsformen, die ihm zugrunde liegen, ihre Erscheinungsweise und Erkennung; ferner das geistige Zustandsbild beim Schwachsinn, seine Feststellung und Behandlung.

---

[1]) Vogt-Weygandt, Handbuch der Erforschung und Fürsorge des jugendl. Schwachsinns usw. Jena, Fischer.

1. Ursachen des Schwachsinns.

In sehr vielen Fällen wird der Schwachsinn schon mit auf die Welt gebracht. Erkrankungen kurz nach der Geburt aber haben, da um diese Zeit die Gehirnentwicklung noch nicht abgeschlossen ist, die gleichen Folgen wie vor der Geburt. Krankheiten in frühester Kindheit werden jedoch häufig übersehen. Es ist daher oft gar nicht feststellbar, wann der Schwachsinn entstanden ist. Eine strenge Scheidung zwischen wirklich angeborenem und in der ersten Zeit nach der Geburt entstandenem Schwachsinn ist also nicht durchzuführen. Da außerdem die Folgen für Unterricht und Erziehung bei beiden die gleichen sind, so wird der früh erworbene mit dem angeborenen Schwachsinn im strengen Sinne stets zusammen behandelt.

Die Ursachen dieser Geistesschwäche liegen also einmal in einer ererbten krankhaften Keimanlage, ferner in Schädigungen, die den sich entwickelnden Organismus im Mutterleib während der Geburt oder nachher treffen.

Die krankhafte Entwicklungsneigung, die zu fehlerhaften Bildungen aus innerer Anlage führt, kann von den Eltern selbst durch Vererbung übernommen oder in ihrem Eigenleben erst mit sogenannten keimschädigenden Einflüssen erworben sein. Die Bedeutung der erblichen Belastung wird meist überschätzt. Nicht jede Erkrankung in der Verwandtschaft beweist, daß Belastung vorliegt. Aber wenn bei Eltern oder Voreltern in gerader Linie Erkrankungen an Geisteskrankheit, Epilepsie u. a. vorgekommen sind, und zumal wenn solche Erkrankungen oder auch krankhafte geistige Anlagen durch mehrere Geschlechter sich forterben, so darf man die Vererbung als Krankheitsursache anschuldigen.

Dabei ist der Blutsverwandtschaft der Eltern zu gedenken, die oft unter den Ursachen von Erkrankungen aufgeführt wird. Die Gefahr der Blutsverwandtschaft liegt in der Verstärkung gleichgerichteter Vererbungsanlagen, wenn sich also die erblichen Anlagen beider Eltern bei der Nachkommenschaft summieren. Bei ganz gesunden Eltern kann eine Verwandtenehe nicht zu einer Verschlechterung der Nachkommenschaft führen. Das beweist die Geschichte gewisser alter vornehmer Familien und das beweisen die Erfahrungen der Tierzüchter, die ja gerade planmäßig Inzucht treiben, um die Festigung und Fortpflanzung wertvoller Eigenschaften zu erreichen. Wenn aber krankhafte Anlagen schon im Stamm vorhanden sind, dann kann das Zusammentreffen gleichartiger Anlagen von beiden Eltern der Nachkommenschaft gefährlich werden, weil sich eben hier auch die ungünstigen Anlagen verstärken. Dabei kann die ungünstige Anlage verborgen geblieben und braucht noch nicht zutage getreten zu sein, und erst durch die Verstärkung in einer mitunter sogar recht weitläufigen Verwandtenehe wird sie offenbar. Eine vorhandene Vererbungsanlage kann also bei richtiger Blutmischung durch die Wirkung des anderen Keimes auch hintangehalten werden.

Es braucht überhaupt eine vorhandene Vererbungsanlage nicht immer zur Wirkung zu kommen. Vererbt werden ja nur die Anlagen, d. h. die Neigung zu gewissen Abweichungen, die unter ungünstigen Umständen sich entwickeln, unter günstigen aber unentwickelt bleiben können. Zur Entwicklung ungünstiger Anlagen führen aber die keimschädigenden Einflüsse, die aus Beschaffenheit oder Lebensführung der Eltern auf die Keimzellen einwirken und so häufig die Entartung der Nachkommenschaft verschulden.

An erster Stelle steht darunter der Alkoholismus. Gegen 40 bis 60 v. H. der in Anstalten untergebrachten Imbezillen und Idioten stammen von trunksüchtigen Eltern (und ebenso steht es mit den Fürsorgezöglingen).

Von geringerer Bedeutung ist die Syphilis. Sie wird aber oft im Mutterleib unmittelbar auf das Kind übertragen. Etwa 10 v. H. der schwachsinnigen Kinder werden im allgemeinen auf ihre Rechnung gesetzt. Indes die Zahlen sind unsicher, die sicheren Zeichen der angeborenen Syphilis fehlen oft. Blutuntersuchungen in Idiotenanstalten mittels eines neuerlich gefundenen für Syphilis kennzeichnenden Blutbefundes zeigen, daß 10 v. H. das mindeste ist.

Die anderen chronischen Infektionskrankheiten, wie die Tuberkulose, ferner die bösartigen Geschwülste, wie Krebs u. a., können die Entwicklung der Frucht gefährden, wenn die Mutter daran leidet. Eine so schwer erkrankte Mutter bietet natürlich infolge der eigenen Schwächung keine günstigen Entwicklungsbedingungen, zudem können die im Blute der Mutter dabei kreisenden Giftstoffe vergiftend und entwicklungsschädigend auf die Frucht einwirken.

Ebenso kann die Entwicklung im Mutterleib durch Schwächlichkeit der Mutter aus anderen Gründen, infolge Blutarmut, Not und Entbehrungen gestört werden. Man findet oft, daß schwächliche Mütter, zumal wenn sie rasch hintereinander Kinder bekommen, schließlich lebensunfähige und schwachsinnige Kinder zur Welt bringen. Besonders in proletarischen Familien mit großer Kinderzahl, bei schwachen abgearbeiteten Müttern sieht man diese Erschöpfung der Produktionskraft. Schon die große Kindersterblichkeit weist hier auf das minderwertige Material hin und was am Leben bleibt, ist schwächlich, rachitisch und oft schwachsinnig. Aber auch in besser gestellten Kreisen ist ein schwachsinniges Kind oft das letzte aus einer großen Kinderzahl.

Auch allgemein schlechte hygienische Verhältnisse, wie feuchte, dunkle, schlecht gelüftete Wohnungen sind von Einfluß. Man hat beobachtet, daß Mütter, die unter solchen Verhältnissen elende und schwachsinnige Kinder zur Welt brachten, in günstige Lage versetzt normale Kinder hatten.

Schreck und starke Gemütserschütterungen während der Schwangerschaft werden oft angeschuldigt. Ihr Einfluß ist

wohl nicht sehr hoch anzuschlagen; aber dennoch ist in manchen Fällen ein anderer Umstand nicht aufzufinden.

Während der Geburt selbst kann der kindliche Kopf bei zu engem Becken oder bei Zangengeburt sehr starkem Druck ausgesetzt sein, so daß es zu Quetschungen der Hirnsubstanz und Blutungen in sie kommt. Auch übermäßig lange Geburten findet man oft bei schwachsinnigen Kindern angegeben. Man nimmt an, daß infolge der langen Behinderung der Blutzufuhr während der Geburt das Gewebe durch die ungenügende Sauerstoffzufuhr Schaden leidet.

Bei Frühgeburten ist das Nervengewebe oft noch zu unausgebildet und entwickelt sich nicht regelrecht weiter.

Eine nicht kleine Anzahl schwachsinniger Kinder ist außerehelich geboren. Hier treffen gewöhnlich mehrere ungünstige Umstände zusammen, Alkohol, Entbehrungen, Not und Kummer der Mutter.

Nach der Geburt sind es in erster Linie wieder die Infektionskrankheiten, die dem kindlichen Nervensystem gefährlich werden. Es ist weniger widerstandsfähig gegen Giftwirkungen, auch gegen Bakteriengifte, als das erwachsene; man weiß ja, wie häufig bei Kindern selbst leichte fieberhafte Erkrankungen mit Benommenheit und Fieberdelirien verlaufen. Scharlach, Masern, Diphtheritis, Typhus, Keuchhusten und Lungenentzündung kommen hauptsächlich in Betracht. Die Infektionskrankheiten rufen oft „Gehirnentzündungen“ hervor. Es gibt außerdem eine besondere Infektionskrankheit, die gerade das Nervensystem befällt und da Entzündungen der grauen Substanz hervorruft. Sie tritt auch epidemisch auf. Die sogenannten Kinderlähmungen sind größtenteils ihre Folge.

Die gefährlichsten, wenn auch nicht häufigsten Infektionskrankheiten sind die „Hirnhautentzündungen“, die in jener feinen Haut sitzen, die dem Gehirn dicht aufliegt und seine Ernährung besorgt. Bei ihrer Erkrankung leidet naturgemäß das Gehirn mit, überdies greifen aber insbesondere die eitrigen Entzündungen der Hirnhaut häufig auf die Hirnrinde selbst über.

Eine chronische Hirnhautenzündung liegt auch der Hirnhöhlenwassersucht („Wasserkopf“) zugrunde, die ihrerseits das Gehirn schwer schädigen kann.

Schwere Gewalteinwirkungen auf den Schädel mit Hirnerschütterung und Hirnquetschung geben öfters zu Entwicklung von geistiger Schwäche Anlaß. Auch andere Herderkrankungen, Geschwülste u. a. sind während der Hirnentwicklung von schlimmeren Folgen als bei Erwachsenen, weil sie die normale Ausbildung sehr stören können.

Eine weitere häufige Ursache für Erkrankungen und Entwicklungshemmungen des Zentralnervensystems sind allgemeine Stoff-

wechselerkrankungen. Hierbei ist der gesamte Stoffhaushalt des Körpers fehlerhaft, wodurch die Leistungen der Organe und auch des Nervensystems oft leiden. Die häufigsten Stoffwechselerkrankungen der Kindheit sind die englische Krankheit (Rachitis) und die Skrofulose. Jene wird später ausführlich besprochen. Die Skrofulose besteht in einer allgemeinen Ernährungsstörung des Körpers, mit der eine große Neigung zu entzündlichen Erkrankungen der Haut, der Schleimhäute und Drüsen verbunden ist. Man findet also Hautausschläge am Körper und im Gesicht, besonders an Mund, Nase und Augenlidern; ferner Entzündungen der Augenbindehaut und Hornhaut, Ohreiterungen, Katarrhe der Nase und des Halses und zahlreiche Drüsenschwellungen. Alle diese Erkrankungen haben wenig Neigung zur Heilung und kehren, wenn geheilt, immer wieder. Die Skrofulose gibt auch einen günstigen Nährboden für die Entwicklung der Tuberkulose ab, daher findet man beide Erkrankungen häufig vereint.

Wahrscheinlich entstehen diese wie andere eigenartige Stoffwechselstörungen durch Erkrankung oder ungenügende Leistungsfähigkeit gewisser Drüsen, „Blutdrüsen" oder „Drüsen innerer Sekretion" genannt. Das sind Drüsen, die ihre Absonderung nicht wie die Speichel-, die Schweiß-, die Verdauungsdrüsen nach außen auf die Haut oder in den Darm entleeren, sondern direkt in den Blutkreislauf. Sie liefern Stoffe, die für den ganzen Stoffumsatz des Körpers und, während dieser sich noch entwickelt, für die regelrechte Entwicklung sehr wichtig sind. Ausfall dieser Stoffe infolge Erkrankungen der Drüsen bedingt also Stoffwechselstörungen und Entwicklungsstörungen des ganzen Körpers und besonders auch des Nervensystems. Solche Drüsen sind die Zirbeldrüse, die Drüse des Hirnanhangs (Hypophyse), Schilddrüse, Nebenschilddrüse, Brustdrüse (Thymus), Nebenniere und gewisse Teile der Bauchspeicheldrüse und der Geschlechtsdrüse. —

Die Veränderungen, die man am Gehirn infolge der verschiedenen Erkrankungen findet, sind sehr mannigfaltig.

Bei den Entwicklungsstörungen können ganz grobe Mißbildungen auftreten, Fehlen ganzer Hirnteile, Ungleichheiten beider Seiten, Mißverhältnisse einzelner Teile, Verlagerungen der verschiedenen Gewebsarten, so daß der normale Bau sehr gestört ist; mangelhafte Ausbildung des eigentlichen Nervengewebes und Wucherung der Stützsubstanz in einzelnen Teilen oder über die ganze Rinde verbreitet. Einzelne Lappen oder Windungen sind unausgebildet, verkümmert, die Windungen sehr klein, unentwickelt. Auch die Nervenzellen sind in vielen Fällen nicht vollentwickelt, sondern auf einer frühen, niedrigen Entwicklungsstufe stehen geblieben u. a. m. Das ganze Gehirn kann ferner, auch wenn sonst normal gebildet, unverhältnismäßig klein sein.

In anderen Fällen findet man die Folgen abgelaufener Erkrankungen, ausgebreitete Wucherung der Stützsubstanz als Anzeichen verbreiteter Zerstörung des eigentlichen Nervengewebes, oder örtliche Schädigungen, Geschwülste, Lückenbildungen, Narben und Verwachsungen als Reste von Entzündungen an Hirn- und Hirnhäuten. Bei Hirnhöhlenwassersucht kann die Hirnmasse durch starke Ausdehnung der Höhlen bis auf eine schmale Schicht verdünnt sein.

Im einzelnen Fall können natürlich auch verschiedene dieser Veränderungen zusammentreffen.

2. Arten und Krankheitsformen, Einteilung des Schwachsinns.

Es sind noch keineswegs alle Formen des kindlichen Schwachsinns in ihrem Wesen und ihrer anatomischen Grundlage genügend bekannt. Nur wenige sind nach Entstehungsweise, Verlauf und Hirnbefund als selbständige, abgeschlossene Krankheitsbilder festgestellt. Da überdies die Ursachen des Schwachsinns oft unbekannt bleiben und die Art der vorliegenden Erkrankung und die durch sie gesetzte Hirnveränderung im Leben nicht feststellbar sind, so ist eine Einteilung nach Ursachen und Krankheitsbildern noch nicht restlos durchzuführen. Die Bezeichnungen „Schwachsinn", „Imbezillität", „Idiotie" umfassen vielmehr noch mannigfache verschiedenartige Krankheitszustände, die am Lebenden nicht alle auszusondern sind. Nur ein Teil läßt sich in bestimmte Gruppen unterbringen, aber auch diese Einteilung geschieht mehrfach noch nach ganz äußeren Merkmalen. Soweit es bisher möglich ist, sollen die einzelnen Formen im folgenden abgegrenzt und geschildert werden. Zuerst einige wohlbekannte und gut gekennzeichnete Krankheiten:

1. Sehr selten und von geringer praktischer Bedeutung ist die „familiäre amaurotische Idiotie"; aber zum Verständnis der in der Literatur vorkommenden Namen muß sie erwähnt werden. Das ist also eine familiär, d. h. bei mehreren Kindern einer Familie auftretende, amaurotische, d. h. mit Erblindung einhergehende Idiotie. Die Krankheit tritt meist in der frühesten Kindheit, oft schon in den ersten Lebensmonaten zutage. Es fällt eine körperliche Schwäche an den Kindern auf und daß sie nicht fixieren. Unter zunehmender Schwäche und Hinfälligkeit bis zur Lähmung aller Gliedmaßen, fortschreitender Erblindung und steigender Verblödung tritt nach Monaten bis Jahren der Tod ein. Dieser ganz frühen Form, die übrigens jüdische Familien bevorzugt, entspricht eine spätere, die im 4. bis 16. Jahre mit Abnahme der Sehkraft beginnt und sonst unter den gleichen Erscheinungen verläuft. Beide zeigen denselben Befund am Gehirn, eine krankhafte Veränderung mit allmählichem Absterben aller Nervenzellen und feinsten Nerven-

fäserchen der Hirnrinde. Die Ursache der Erkrankung steht noch nicht fest, man nimmt eine allgemeine Widerstandsunfähigkeit gegen die alltäglichen normalen Lebensreize an.

2. Häufiger, aber im Leben nicht immer festzustellen ist die „tuberöse Sklerose", d. h. eine „knollige Verhärtung" des Gehirns. Man findet über das Gehirn verstreut bald vereinzelte, bald häufige kleine harte knollige Geschwülstchen in der Rinde, die von Wucherungen der Stützsubstanz gebildet werden. Das eigentliche Nervengewebe fehlt an dieser Stelle oder ist unter die Geschwülste verlagert. Die Rinde kann dabei in ausgedehntem Maße zerstört sein, ohne daß die äußere Form des Gehirns bis auf die stellenweisen Verdickungen der Hirnwindungen erheblich verändert ist. Das Eigenartige des Krankheitsvorgangs ist nun, daß auch in anderen Organen Geschwülste vorkommen, besonders in der Niere und im Herzen und, was die Erkennung der Krankheit am Lebenden manchmal ermöglicht, auf der Haut. Hier sind es entweder kleine stecknadelkopfgroße Knötchen, zu beiden Seiten der Nase in einer Schmetterlingsfigur stehend, oder einzelne größere Geschwülste an Kopf und Rücken. Durch sie wird man auf die Art der vorliegenden Erkrankung hingewiesen, indessen fehlen sie auch oft. Die sonstigen Krankheitserscheinungen sind aber nicht charakteristisch, sie bestehen in Schwachsinn, epileptischen Krämpfen und Lähmungen, also vieldeutigen Erscheinungen. Der Tod tritt gewöhnlich unter gehäuften Krampfanfällen ein (Abb. 19). —

Eine große Gruppe von Schwachsinnsformen liefern die Störungen der „inneren Sekretion", Selbstvergiftungen des Organismus infolge Erkrankung wichtiger Blutdrüsen, die den Körper entgiften oder einen zur Entwicklung nötigen Stoff liefern. Dabei kommt es zu schweren Stoffwechselstörungen mit Entwicklungshemmungen und Mißbildungen.

3. Am längsten bekannt und am besten erforscht sind die bei Erkrankung oder Fehlen der Schilddrüse auftretenden Stoffwechselstörungen. Sie führen zu einer ganz bestimmten Veränderung des Körpers und Nervensystems und, wenn sie in der Kindheit eintreten, zu dem unter dem Namen „Kretinismus" bekannten Krankheitsbilde. Dieses ist in kleinen Teilen Deutschlands, ferner in Steiermark, in der Schweiz und in anderen Gebirgsgegenden heimisch („endemisch") und befällt in gewissen Gebirgstälern überhaupt alle da geborenen Kinder. Einzelne Fälle können gelegentlich, aber sehr selten, auch anderswo beobachtet werden und beruhen wahrscheinlich auch auf anderen Ursachen. Jedoch die eigentliche Ursache der Erkrankung der Schilddrüse in jenen Gegenden ist noch nicht bekannt. Man nahm an, daß sie im Wasser liegt, aber zweifelsfrei ist das noch nicht erwiesen. Daß sie aber an die Örtlichkeit gebunden ist, erhellt daraus, daß dieselben Eltern, wenn sie in gesunde Gegenden verziehen, ganz normale Kinder zur Welt bringen und aufziehen.

Die anzunehmende Schädlichkeit verursacht also eine Erkrankung der Schilddrüse, die gewöhnlich mit einer Vergrößerung der Drüse (Kropf) verbunden ist. Die Schilddrüse kann aber auch zugrundegehen und ganz fehlen; so ist es gewöhnlich bei den vereinzelt auftregenden Erkrankungen. In beiden Fällen fehlt aber ein von der Schilddrüse gelieferter wichtiger Stoff der für die normale Entwicklung und Tätigkeit des Organismus notwendig ist.



Abb. 19. Tuberöse Sklerose.
(Aus Kräpelin, Lehrbuch der Geisteskrankheiten.)

Fällt er, wie im Falle des Kretinismus in früher Kindheit aus, so wird die gesamte Körperentwicklung gestört. Der Körper bleibt klein, zeigt Zwergwuchs, und der ganze Organismus bleibt auf einer kindlichen Entwicklungsstufe stehen. Die Gesichter haben aber ein altes Aussehen. Die Köpfe sind groß und rund; die Nase breit mit tiefliegender Nasenwurzel; die Augenlider, Lippen und Zunge sind dick; auch die ganze Haut weist eine allgemeine teigige

Verdickung auf, ist blaß und kalt. Die geistige Entwicklung ist mehr oder weniger gehemmt, von den tiefsten Blödsinnsformen bis zu den leichteren Graden des Schwachsinns. Immer aber sind die Kretinen stumpf, träge und schlafsüchtig, alle geistigen Leistungen sind verlangsamt und erschwert (Abb. 20).

Daß der Ausfall der Schilddrüsentätigkeit die Ursache dieser Erkrankung ist, entdeckte man dadurch, daß man bei früher gesunden Leuten nach Kropfoperationen mit Wegnahme der ganzen Schilddrüse dieselben Hautveränderungen („Myxödem") und ganz die



Abb. 20. Kretinismus.
(Aus Kräpelin, Lehrbuch der Geisteskrankheiten.)

gleiche Stumpfheit und Änderung der geistigen Tätigkeit auftreten sah. Nachdem man diese Veränderung als Folgen der Schilddrüsenentfernung erkannt hatte, führte man den Kranken tierische Schilddrüse in Substanz oder ihren Saft wieder zu. Später ist es einem Chemiker gelungen den wirksamen Stoff aus den Schilddrüsen abzusondern und rein herzustellen, und man gibt nun diesen Stoff oder Drüsensubstanz in Tablettenform. Der Erfolg ist bei Operierten der, daß bei sofortigem Beginn der Behandlung nach den ersten Krankheitsanzeichen alle Erscheinungen wieder schwinden. Man hat daraufhin bei dem selbständigen Kretinismus dasselbe versucht, und dabei schritt in der Tat, wenn die Behandlung in früher Kindheit

begonnen wurde, das Wachstum wieder fort, das Aussehen wurde normal, die geistige Regsamkeit nahm zu, so daß es zu weitgehenden Besserungen kam. Die Kinder entwickelten sich auch geistig ganz gut. Bei einem alten Individium mit abgeschlossener Entwicklung ist allerdings nichts mehr zu erwarten. Das Mittel muß frühzeitig zugeführt und auch dauernd genommen werden.

4. Mit dem Kretinismus könnte infolge einer äußeren Ähnlichkeit der überall vorkommende und verhältnismäßig häufige „Mongolismus“ oder „die mongoloide Idiotie“, wie sie wegen des Aussehens der Kinder heißt, verwechselt werden. Auch sie beruht wahrscheinlich auf Stoffwechselstörung, auf irgendeiner Störung der inneren Sekretion, die man aber noch nicht kennt. Mit einer Schilddrüsenerkrankung hat sie jedenfalls nichts zu tun.

Das Aussehen ist bei allen gleich, alle Mongoloiden sehen sich täuschend ähnlich. Schon bei der Geburt fällt eine gewisse Fettleibigkeit und die eigentümliche Augenbildung auf. Der Schädel ist kurz und klein, das Gesicht breit, die Lidspalten scheinen schräg nach oben außen zu verlaufen, sie sind eng und in einem Teil der Fälle im inneren Augenwinkel von einer halbmondförmigen Falte bedeckt, Mongolenfalte, die eine Lidverdopplung ist; die Nase ist stumpf und klein. Der Mund steht offen, die Zunge ist lang und rissig, gerötet und mit starken Warzen bedeckt. Der ganze Körper ist plump; die Finger und Zehen sind kurz und kolbig. Auffallend ist eine große Schlaffheit der Gelenke, so daß man z. B. die Finger weit zurückbiegen kann. Meist haben diese Kinder auch eine heisere Stimme. Die Mongoloiden sind alle hochgradig schwachsinnig (Abb. 21).

Man findet bei dieser Erkrankung als Anzeichen einer Entwicklungshemmung des Gehirns eine mangelhafte Ausbildung der Ganglienzellen, zumal im Stirnhirn, die einem Stehenbleiben auf einer frühen embryonalen Entwicklungsstufe entspricht.

Die eigentliche Ursache ist unbekannt. Manche halten es für bedeutungsvoll, daß die Mongoloiden häufig von alten Eltern gezeugt sind. So sind sie oft auch die letzten Kinder. Übrigens leben sie zumeist nicht lange.

5. Durch Erkrankungen anderer Blutdrüsen mit innerer Sekretion entstehen noch mannigfache Entwicklungsstörungen.

Sie sind in ihrer Entstehungsweise im einzelnen noch nicht völlig geklärt, weil verschiedene Drüsen, die sich gegenseitig fördern und hemmen, in noch nicht durchsichtiger Weise gemeinsam dabei beteiligt sind. In den meisten Fällen aber bleibt infolge Mitbeteiligung der Geschlechtsdrüsen, die schon vor der Geschlechtsreifung ebenfalls eine wichtige entwicklungsfördernde Aufgabe haben, die Geschechtsreifung aus, oder ist stark gehemmt, so daß der ganze Körper einen kindlichen Charakter behält. Man spricht deshalb von „Infantilismus“ = Kindlichkeit. Die Geschlechtsentwicklung fehlt also, oder ist sehr verzögert, der Geschlechtstrieb ist unentwickelt oder ganz schwach

und es bleiben die sekundären Geschlechtsmerkmale aus, also die charakteristische Behaarung, bei männlichen Individuen auch der Bartwuchs, ferner die tiefe Stimme; bei weiblichen die Entwicklung der Brüste, des Beckens, der Fettbildung u. a.

In vielen Fällen treten noch andere Wachstumsstörungen hinzu, so besteht häufig Zwergwuchs, Riesenwuchs oder Fettleibigkeit, je nach vorwiegender Schädigung der einen oder anderen Drüse. Hauptsächlich durch Ausbleiben der innersekre-



Abb. 21. Mongolismus.
(Aus Berkhan, Über den angeborenen und früh erworbenen Schwachsinn.)

torischen Tätigkeit der Geschlechtsdrüsen bedingt ist der sogenannte „Eunuchoidismus". Dabei trifft man neben dem Fehlen der sekundären Geschlechtscharaktere entweder einen langen hageren Körperbau mit noch kindlichen Verhältnissen der Körpermaße oder aber Fettleibigkeit mit denselben Eigentümlichkeiten.

Andere Erkrankungen wieder sind durch eine vorzeitige Geschlechtsreifung gekennzeichnet mit frühzeitigem Aufhören des Wachstums. (Zirbeldrüse.)

In wieder anderen Fällen bestehen keine eigentlichen Mißentwicklungen des Körpers, sondern er ist nur in seinen Ausmaßen und

Verhältnissen und seiner Geschlechtsbildung auf kindlicher Stufe stehengeblieben: reiner Infantilismus. Sie scheinen besonders auf dem Boden der erblichen Entartung vorzukommen.

Mit allen diesen Entwicklungsstörungen können auch intellektuelle Hemmungen verbunden sein; sie sind aber meist nur geringeren, selten höheren Grades. Oft sind diese Leute aber überhaupt nicht eigentlich schwachsinnig, vielmehr bleibt auch ihre geistige Persönlichkeit und ihr Charakter unentwickelt, sie behalten das kindliche Gepräge: „geistiger Infantilismus". Sie sind also oberflächlich, flüchtig, von untreuem Gedächtnis, stark gemütserregbar; ihre Begriffe sind nicht scharf, ihr Urteil unselbständig und unentschieden, auch ihr Wille schwach und leicht zu beeinflussen.

6. Von geringerem Einfluß auf die Intelligenzentwicklung ist die häufigste Stoffwechselstörung der Kindheit, die „Rachitis" oder „Englische Krankheit". Sie ist überhaupt sehr verbreitet, aber bei schwachsinnigen Kindern besonders häufig anzutreffen. Ihre eigentliche Ursache ist auch noch nicht aufgedeckt. Sie kommt am häufigsten bei Kindern vor, deren Mütter schlecht genährt sind, in ungesunden Wohnungen oder sonst unter schlechten hygienischen Verhältnissen leben. Die Rachitis besteht in einer allgemeinen Ernährungsstörung, in der Hauptsache in einer Störung des Kalkstoffwechsels, unter der die Bildung der Knochen leidet, so daß diese abnorm weich bleiben und allerlei Verbildungen erfahren.

Die Anzeichen der Rachitis sind also Verbiegungen und Verdickungen der Knochen. Sie finden sich hauptsächlich an den Unterschenkeln (O- oder X-Beine), dem Brustbein (Hühner- oder Trichterbrust), den Rippen (Verbiegungen, rachitischer Rosenkranz). Auch für die Verbiegungen der Wirbelsäule bildet die Rachitis eine wesentliche Grundlage. Sehr charakteristische Veränderungen zeigt auch, mehr oder weniger ausgeprägt, der Schädel. Die Stirn- und Scheitelhöcker springen stark vor, so daß der Schädel eine viereckige Gestalt bekommt (Quadratschädel). Mitunter findet man eine sattelförmige Einbuchtung zwischen Stirn- und Scheitelbein, oder eine winklige Knickung in der Höhe des Hinterhauptshöckers; recht häufig ist auch das Hinterhaupt abgeflacht.

Auch mit dieser Stoffwechselerkrankung findet man nun regelmäßig nervöse Störungen verbunden, aber keineswegs leidet dabei immer die Intelligenz. Es gibt eine große Menge von Leuten mit Anzeichen der Rachitis, die keine Spur geistiger Herabminderung aufweisen.

Einen Hinweis auf die ernstere Beteiligung des Nervensystems können Krämpfe in früher Kindheit geben. Die Kinderkrämpfe („Eklampsie der Kinder") stehen in enger Beziehung zur Rachitis und werden als der nervöse Ausdruck der Rachitis, als

Anzeichen der Beteiligung des Nervensystems an der Erkrankung angesehen. —

Von den organischen Hirnkrankheiten, die zu Schwachsinn führen können, macht sehr auffallende Erscheinungen die

7. „Hirnhöhlenwassersucht“ („Wasserkopf“, „Hydrozephalus“), die eine Vermehrung und Ansammlung der Flüssigkeit in den Hirnhöhlen verursacht. Sie kommt bei Rachitis, angeborener Syphilis, nach Infektionskrankheiten und auch ohne erkennbare Ursache vor und beruht wahrscheinlich auf einer chronischen, nichteitrigen Hirnhautentzündung. Die Abscheidung des Hirnwassers ist durch sie vermehrt, der Abfluß aber gleichzeitig durch Entzündungsfolgen verlegt; infolgedessen sammelt sich das Wasser in den Hohlräumen des Gehirns an, und diese, die für gewöhnlich einen ganz engen Spalt bilden, werden zu weiten Höhlen ausgedehnt. Die Hirnmasse wird dabei stark aufgetrieben und steht unter hohem Druck. Solange der Schädel noch wächst, kann er dem Druck nachgeben, und es kommt u. U. zu ganz unförmigen Vergrößerungen des Schädels, und zwar ist er dabei gleichmäßig aufgetrieben, ballonförmig. Liegt gleichzeitig Rachitis vor, so findet man die oben angegebenen Veränderungen auch an diesen großen Köpfen. Kann das Schädelwachstum aber mit der Flüssigkeitsansammlung nicht Schritt halten und nimmt diese rasch oder andauernd zu, so wird die Hirnmasse immer stärker zusammengepreßt und verdrängt, und sie schwindet in hochgradigen Fällen bis auf eine ganz dünne, sackartige Wand. Auch der Schädel ist dabei stark verdünnt, oft durchscheinend. Solche Fälle zeigen neben geistiger Schwäche auch körperliche Schwäche und Lähmungen.

Ist die Flüssigkeitsabsonderung nur gering oder kommt die Krankheit früh zum Stillstand, so braucht das Gehirn gar nicht zu leiden. Es ist bekannt, daß sogar einige unserer bedeutendsten Männer mit genialen Geistesgaben leichten Wasserkopf hatten (Helmholtz, Menzel).

Beim Vorhandensein eines Wasserkopfes kann es immer schubweise wieder zu Verschlimmerungen kommen. Die Kinder leiden dann anfallsweise an Kopfschmerzen, Schwindel und Krampfanfällen. (Abb. 22.)

Hirnhöhlenwassersucht wirkt vielleicht auch beim Entstehen der sog. „Turmschädel“ mit. Das sind hochgeschobene kurze Köpfe mit flacher Stirn und flachen Augenhöhlen, aus denen die Augäpfel stark hervortreten. Hier sind, vielleicht infolge rachitischer Veränderungen, die Knochen des Schädelgrundes frühzeitig verknöchert, und der Druck des vermehrten Hirnwassers drängt den Schädel turmartig in die Höhe. Diese Schädelverbildung ist häufig mit Blindheit verbunden, weil der Sehnerv hierbei starkem Druck ausgesetzt ist und zugrunde geht.

Mit diesen Erkrankungen berührten wir schon die große und gefährliche Gruppe der

8. „Hirnhautentzündungen". Außer der oben besprochenen chronischen nichteitrigen, gibt es syphilitische, tuberkulöse, eitrige und eine epidemisch auftretende. Hier bestehen also in der feinen Hirnhaut mehr oder weniger ausgedehnte Entzündungen, die die Ernährung der Rinde schädigen oder auch direkt auf diese übergreifen. Bei der tuberkulösen gehen die Kinder immer, bei der eitrigen meist zugrunde. Bleiben sie am Leben, so findet man bei ihnen oft Blindheit und Taubheit, weil die Nerven durch die Eiterungen zerstört werden. Die Eiterungen können auch die Hirnsubstanz selbst weitgehend schädigen.



Abb. 22. Leichter Hydrozephalus (Wasserkopf).

9. Entzündungen der Hirnsubstanz selbst, „Hirnentzündungen", treten außer in Begleitung der Hirnhautentzündungen auch im Gefolge von Infektionskrankheiten auf. In der frühesten Kindheit werden sie dann häufig übersehen. Es gibt eine eigene, oft epidemisch auftretende Infektionskrankheit, die sich gerade in Entzündungen der grauen Substanz des Gehirns und Rückenmarks äußert, und zwar mit Vorliebe der Bewegungszentren. Sie hinterläßt daher Lähmungen, und man bezeichnet sie je nach dem Sitz im Gehirn oder Rückenmark als „zerebrale" oder „spinale Kinderlähmung". Sie tritt plötzlich mit Fieber, Benommenheit und Krämpfen auf; zugleich zeigt sich eine verschieden ausgedehnte Lähmung, die anfangs erheblicher, sich allmählich zurückbildet bis zur endgültigen Lähmung einiger Muskelgruppen (seltener ganzer Gliedmaßen). Die gelähmten Glieder bleiben im Wachstum zurück.

Lähmungen können auch durch andere Entzündungsformen, durch Eiterung, tuberkulöse und syphilitische Herde erzeugt werden, wenn sie die Bewegungszentren befallen.

Im Anschluß an diese Kinderlähmung mag eine eigenartige Form doppelseitiger Lähmungen erwähnt werden, die allerdings nicht auf Entzündung beruht. Die Kinder zeigen dabei einen ganz charakteristischen Gang: mit krampfhaft zusammengepreßten Knien schleifen sie die Fußspitzen am Boden unter lebhaften zappeligen Bewegungen der Arme und Beine. Sie beruht auf angeborener Erkrankung gewisser Hirnteile, die auch durch Hirnquetschung infolge engen Beckens oder Zangengeburt („Littlesche Lähmung") verursacht sein kann.

Alle diese Lähmungen sind fast immer mit epileptischen Krämpfen verbunden.

Die Entzündungsherde heilen, wenn sie klein sind, mit einer Narbe aus; größere hinterlassen mehr oder weniger große Lücken, die mit Flüssigkeit gefüllt sind („Porenzephalie = Lückenhirn").

Mit den Kinderlähmungen der verschiedenen Art braucht natürlich Schwachsinn nicht verbunden zu sein, wenn die Erkrankung auf die Bewegungszentren oder sonst nur auf einen kleinen Bezirk beschränkt ist. Mitunter sind aber die Entzündungen ausgedehnt, oder es leidet unter der Grundkrankheit das ganze Gehirn mit, so daß eine allgemeine Schädigung mit Geistesschwäche die Folge ist. —

Von den Entwicklungsstörungen des Gehirns kann man Mißbildungen, insbesondere solche einzelner Teile, oder Hemmungen normaler Bildungen im Leben freilich nicht erkennen, wohl aber

10. das allgemeine Zurückbleiben der ganzen Gehirnanlage, so daß das Gehirn viel kleiner als normal ist. Dies zeigt sich an der entsprechenden Kleinheit des Kopfes. Wie wir schon beim Wasserkopf kennengelernt haben, hängt die Schädelbildung von der Gehirnentwicklung ab; das Gehirn formt sich im großen und ganzen den Schädel. Ist also das Gehirn sehr klein, so bleibt auch seine knöcherne Bedeckung klein.

Die Fälle allgemein verkleinerten Gehirns bezeichnet man als „Mikrozephalie" = „Kleinhirnigkeit". Der Schädel hat bei hochgradiger Mikrozephalie eine eigentümliche Gestalt. Da das Gehirn in allen Richtungen verkleinert ist, so ist die Stirn niedrig und fliehend, der ganze Kopf sehr niedrig, das Hinterhaupt abgeflacht, es treten die Knochen des Schädels nach dem Scheitel kammartig zusammen, „Aztekentypus" (Abb. 23).

Diese Mikrozephalie verbindet sich mit Schwachsinn. Wir haben schon erwähnt, daß die geistige Veranlagung im allgemeinen zu der Größe des Gehirns in Beziehung steht. Geistig hochstehende Völker, Klassen und Individuen haben durchschnittlich größere Köpfe und

größere Hirngewichte als tiefstehende. Natürlich darf man nicht eine strenge Parallele annehmen und meinen, daß kleinere Gehirne immer schlechtere Leistungen liefern müssen als größere. Es hat auch hochbedeutende Geister mit Hirngewichten unter dem Mittelmaß gegeben. Es kommt eben auch auf die feinere Entwicklung an, den Reichtum und die Gliederung der Windungen und schließlich auch auf seine gute Erregbarkeit. Man findet ja umgekehrt bei Idioten auch Riesengehirne, aber die Windungen sind glatt, ungegliedert, die Zellen unausgebildet, das ganze ist eine unerregbare Masse. Man hat Gehirne bis zu 2000 g Gewicht und sogar darüber gefunden, während



Abb. 23. Mikrozephalie.
(Aus Berkhan, Über den angeborenen und früh erworbenen Schwachsinn.)

das normale Durchschnittsgewicht 1200 bis 1300 g beim Manne, 1100 bis 1200 g beim Weibe ist. Die Mehrzahl der Träger dieser riesigen Gehirne waren Idioten. Es kommen also auch übergroße Gehirne bei Idioten vor („Makrozephalie"), gewöhnlich aber haben sie kleine und sehr kleine Hirngewichte. Als untere Grenze des Normalen nimmt man 1100 bis 1000 g bzw. 1000 bis 900 g an. Bei Idioten werden aber viel kleinere gefunden, ja einmal sind sogar 300 g bei einem ausgewachsenen Idioten gefunden worden, also noch 100 g weniger als beim normalen Neugeborenen!

Von der ausgesprochenen Mikrozephalie abgesehen, haben Massenuntersuchungen auch ergeben, daß die normalen unteren Grenzen der Schädelmaße mit geringer Begabung verbunden sind, daß die kleinsten Köpfe Idioten angehören, und daß geringere Unterschreitungen der Norm bei Imbezillen (Hilfsschulkindern) gefunden wer-

den. Als Maß für die Kopf- und damit die Hirngröße kann man der Einfachheit wegen nach dem Vorgehen von Möbius den Umfang allein mit annähernder Genauigkeit benutzen. Natürlich kommt es auch auf die Höhe des Schädels sehr an, aber ungefähr geht der Umfang mit dem Schädelinhalt parallel. Untersuchungen an großen Schülerzahlen haben nun eine ungefähre Übereinstimmung des Kopfumfanges mit den geistigen Leistungen ergeben (Bayerthal), und bei unseren Hilfsschülern steht denn auch der Kopfumfang bei der größten Mehrzahl unter der Norm (nur bei 27 v. H. der Knaben und 20 v. H. der Mädchen fand ich Kopfumfänge von normalem Durchschnitt und darüber; von den kleinsten Köpfen gehörte die Mehrzahl Idioten).[1])

Wenn nun auch andere Bildungshemmungen als diese allgemeine Verkleinerung des Hirns und Schädels am Lebenden nicht feststellbar sind, so gibt es doch gewisse Hinweise, die einen Verdacht auf Störungen der Hirnentwicklung erwecken können, das sind gewisse äußere Entwicklungsstörungen und Mißbildungen, die sog. „Degenerations- = Entartungszeichen". Ihre Bedeutung mag hier kurz erwähnt werden. Man findet mit Störungen der Gehirnentwicklung verbunden oft auch Mißbildungen und Entwicklungshemmungen gröberer oder feinerer Art am ganzen Körper. So ist z. B. bei Idioten neben geringerem Längenwachstum auch geringeres Gewicht des ganzen Körpers und der einzelnen inneren Organe festgestellt. Man findet Mißbildungen an Händen und Füßen (überzählige oder fehlende oder verstümmelte Finger und Zehen, Schwimmhautbildung u. a.), an den Geschlechtsteilen (Mißbildungen, Zwitterbildungen, unvollkommene Reifung, Zurückbleiben des Hodens in der Bauchhöhle oder im Leistenkanal, d. i. „Kryptorchismus"), und besonders auch am Kopf. Hier findet man ausgesprochene Ungleichheiten der beiden Seiten, so daß Kopf und Gesicht schief sind, fliehende Stirn, vorstehenden Oberkiefer („Prognathie"), vorstehenden Unterkiefer („Überbissigkeit", „Progenie"); Spaltbildungen an Gaumen und Kiefer und Oberlippe („Wolfsrachen", „Hasenscharte"); engen steilen Gaumen; Fehlen des Zäpfchens; Fehlen des Zwischenkie-

[1]) Die normalen Kopfumfänge in der Entwickelungszeit sind:

Bei der Geburt	34,5	cm	Mit	5 Jahren	50	cm
Mit 3 Monaten	39	„	„	6 „	50,9	„
„ 6 „	42,5	„	„	7 „	51	„
„ 9 „	44	„	„	8 „	51,3	„
„ 1 Jahr	45,5	„	„	9 „	51,7	„
„ 2 Jahren	47,5	„	„	10 „	52	„
„ 3 „	48,5	„	„	15 „	54	„
„ 4 „	49,5	„	„	20 „	55—56	„

Weibliche Köpfe in der ersten Kindheit 0,5—1,0 cm, später 2,0—2,5 cm weniger.

fers; unregelmäßige Zahnstellung. Ferner Herabsetzung der Sinnesempfindlichkeit; Mißbildungen an den Sinnesorganen; am Auge neben inneren Verbildungen Fleckung oder beiderseits verschiedene Färbung der Regenbogenhäute; am Ohr Verbildung der Muschel, wie Spitz-, Henkelohr, angewachsene Ohrläppchen u. a. m. Man darf aber kleine Abweichungen, wie die zuletzt erwähnten, nicht überschätzen. Geringfügige Veränderungen sind überaus häufig. Kaum ein gesunder Mensch wird sich finden, der nicht vereinzelt eins oder das andere davon aufwiese, denn ganz vollkommene Bildungen sind selten. Nur grobe oder aber gehäufte Mißbildungen am Kopfe haben eine gewisse Bedeutung insofern, als sie auf die Möglichkeit von Entwicklungsstörungen auch am Nervensystem hinweisen können.

Viel kennzeichnender und sicherer sind aber Anzeichen abgelaufener oder noch vorhandener Erkrankungen am Nervensystem selbst, die unmittelbar auf seine Schädigung hinweisen, wie Lähmungen, Krämpfe, Reflexstörungen und viele andere (s. u.).

Da aber mit Entwicklungsstörungen des Gehirns auch die übrige Entwicklung mitleidet, so bietet auch der Verlauf der körperlichen und geistigen Entwicklung von Geburt an, also die Vorgeschichte des Kindes brauchbare und kennzeichnende Hinweise. Wir kommen im einzelnen darauf zurück bei Besprechung der Erkennung des Schwachsinns. —

Hier muß unter Hinweis darauf, was einleitend über die Umgrenzung des Gebietes des angeborenen Schwachsinns gesagt wurde, noch einiger Erkrankungen Erwähnung geschehen, die für gewöhnlich erst den späteren Jahren angehören, aber gelegentlich doch schon in früher Kindheit zu Schwachsinn führen können. Möglicherweise haben einzelne von ihnen auch enge Beziehungen zu den Krankheitsvorgängen beim angeborenen Schwachsinn.

Hier ist in erster Linie die Epilepsie zu nennen. Wir haben gehört, daß epileptische Anfälle fast bei allen den erwähnten Schwachsinnszuständen vorkommen, wie sie ja als motorische Reizerscheinung bei jeder Hirnerkrankung auftreten können. Nun gibt es aber eine besondere Erkrankung, deren Hauptkennzeichen auch Krampfanfälle sind, die fortschreitend zu Schwachsinn führt; die selbständige sog. „genuine“ Epilepsie; wir kommen auf sie zurück. Sie macht zwar zumeist ihre charakteristischen Erscheinungen erst in der späteren Kindheit, kann aber auch schon früh auftreten; andererseits kann auch das ganze Krankheitsbild der Epilepsie in Verbindung mit anderen, organischen Gehirnkrankheiten vorkommen. Ihre Abgrenzung ist also in der Kindheit oft schwierig.

Ebenso gibt es eine geistige Erkrankung, die nur selten vor den Jahren der Geschlechtsreifung auftritt, das sog. „Jugendirre-

sein" oder „die jugendliche Verblödung („Dementia praecox"). Wir werden sie später näher kennen lernen. Sie führt auch zu Geistesschwäche und geht mit eigenartigen Bewegungsstörungen, insbesondere großer Eintönigkeit rhythmisch wiederkehrender Bewegungen, Grimassieren usw., einher, wie das schon erwähnt wurde. Da nun solche motorischen Eigentümlichkeiten auch bei Idioten häufig sind, hat man die Annahme gemacht, daß hier der gleiche Krankheitsvorgang sehr frühzeitig, schon im Mutterleib aufgetreten ist. Weygandt hat aber wohl mit Recht darauf hingewiesen, daß diese eigenartigen Bewegungsmechanismen typische Erscheinungen in der normalen Kindheitsentwicklung sind und man darin wohl nur ein Stehenbleiben auf kindlicher Entwicklungsstufe sehen kann.

Andererseits hat aber Heller in Wien eine Krankheit beschrieben, die er „Dementia infantilis", also kindliche Verblödung nennt, die der Erscheinungsweise der jugendlichen Verblödung, „Dementia praecox" genannt, ähnlich ist. Es tritt hier nach anfänglich normaler Entwicklung im dritten bis vierten Lebensjahr eine geistige Erkrankung auf, die unter Erregungen und Verstimmungen, Verwirrtheit mit Wahnideen, wechselnder Stimmung: läppischer Heiterkeit oder Niedergeschlagenheit, mit lebhafter Bewegungsunruhe verläuft und mit Hinterlassung eines mehr oder weniger erheblichen Schwachsinns abheilt.

Ob diese Krankheit mit dem Jugendirresein übereinstimmt, ist noch nicht festgestellt. Aber es sind in der letzten Zeit mehrfach Fälle von Jugendirresein schon aus der späteren und sogar früheren Kindheit bekannt geworden.

Wie dem auch sei, geistige Störungen treten jedenfalls bei Schwachsinnigen häufig auf und es zeigt sich dabei, daß mit solchen Krankheitsschüben auch der Schwachsinn schubweise sich verschlimmert. Das legt den Gedanken an ein Neuaufflackern desselben Krankheitsvorgangs nahe. der ursprünglich den Schwachsinn verschuldet hat. Auch das Jugendirresein pfropft sich übrigens nicht selten auf einen angeborenen Schwachsinn in den Jahren der Geschlechtsreifung auf. —

Aus dem angeführten Überblick erhellt, was oben ausgeführt wurde, daß heutzutage eine Einteilung der Schwachsinnszustände nach Krankheitsformen oder nach Krankheitsursachen noch nicht möglich ist, weil eben beide erst zum Teil bekannt, andererseits am Lebenden häufig gar nicht feststellbar sind. Zudem kann die gleiche Erkrankung einmal mit Schwachsinn verbunden sein, das anderemal ohne jede Schädigung der Intelligenz bestehen (Kinderlähmung, Rachitis, Wasserkopf u, a.).

Man zieht es daher vor, die Einteilung des Schwachsinns nach einem praktischen Gesichtspunkt, nach dem Grade der Geistesschwäche vorzunehmen, der auch pädagogisch der bedeutsamste ist. Man un=

terscheidet dem Grade nach „Idiotie“, „Imbezillität“ und „Debilität“, je nachdem schon die einfache Vorstellungsbildung, oder erst die Entwicklung von Begriffen oder endlich bei den leichtesten Graden nur die höchste Leistung, Schluß- und Urteilsbildung geschädigt sind. (Die Einteilung nach dem Sprachvermögen und der Bildungsfähigkeit haben sich nicht bewährt, weil sie nicht auf dem Wesentlichen, sondern mehr Nebensächlichem und Zufälligem beruhen.)

Natürlich bestehen zwischen den drei Formen fließende Übergänge. Man stößt auch insbesondere bei den leichtesten Graden des Schwachsinns, der Debilität, auf große Ungleichmäßigkeiten der Anlagen, neben Ausfällen auf einem Gebiete findet man normale oder sogar gute Leistungen auf anderen.

3. Erscheinungsweise des angeborenen Schwachsinns.

Im folgenden soll nun das geistige Bild dieser drei Schwachsinnsgrade im einzelnen geschildert werden.

Bei den schwersten Formen, der Idiotie, gibt es ganz tiefstehende Individuen, bei denen schon die Grundleistungen, der Erwerb der Sinnesempfindungen schwer geschädigt sind. Insbesondere Geruch und Geschmack sind häufig nicht oder abnorm entwickelt. Es gibt Idioten, die alles, was in ihren Umkreis kommt, in den Mund stecken, Abfälle, Seife, Kot usw. Auch das Gefühl ist häufig ganz abgestumpft, viele Idioten sind auffallend unempfindlich gegen schmerzhafte Reize, sie schlagen sich unaufhörlich heftig oder fügen sich Verletzungen zu. Von großer Bedeutung ist das Fehlen der höheren Sinnesempfindungen. Fehlen des Gehörs ist nicht selten, Taubstummheit findet man bei Idioten oft. Gesichtsverlust ist regelmäßig bei der erwähnten familiären Idiotie. Auch das Tasten, wie überhaupt die Muskel- und Lageempfindungen sind erheblich geschädigt. Die Bewegungen sind daher sehr plump und ungeschickt und wenig übungsfähig. Viele lernen nicht gehen und nicht einmal sitzen; sie hocken und rutschen umher, machen allenfalls einförmige Wackelbewegungen oder einige zwangsartige Bewegungen wie Klopfen, Händeklatschen, Wiegen und Grimassieren.

Der Erwerb von Vorstellungen ist aufs äußerste beschränkt. Die Auffassung ist sehr stark gehemmt, die Aufmerksamkeit bleibt passiv, Interesse und Beobachtungsfähigkeit fehlen. Die passive Aufmerksamkeit ist entweder sehr schwer anzuregen nur durch sehr starke Anreize oder in anderen Fällen ist sie leicht erregbar, dann aber folgt sie wahllos jedem Eindruck der Umgebung. Im ersteren Fall sind die Kinder ganz still und teilnahmslos, im andern Fall ruhelos und erregt. Man unterscheidet demnach in Rücksicht auf den Zustand der Aufmerksamkeit und das danach

bedingte äußere Verhalten die stumpfen („stupiden", „apathischen") Formen von den erregten („versatilen", „erethischen").

Da auch die Gedächtnisleistungen ganz gering sind, kommt es oft nicht zum Erwerb der einfachsten Individualvorstellungen. Die Kinder kennen Eltern und Geschwister nicht; sie lernen nicht mit den täglichen Gebrauchsgegenständen umgehen; lernen es nicht, sich anzukleiden, zu essen, sich sauber zu halten.

Die Sprache fehlt ganz oder ist nur auf einzelne Worte oder Wortreste beschränkt, zumeist kommt es nur zu unartikuliertem Schreien und Lallen.

Das Gefühlsleben bleibt unentwickelt; nur die elementaren Gemeingefühle, Hunger und Durst, sind vorhanden und sie werden durch Schreien und Brüllen oder durch motorische Entladungen geäußert. Freude, Trauer, Angst u. dgl. treten nicht auf. Die Stimmung besteht gewöhnlich in stumpfer Gleichgültigkeit oder blöder Heiterkeit.

Mit so schweren geistigen Ausfällen sind häufig auch körperliche Mißbildungen, Lähmungen, Krämpfe u. a. verbunden; nur selten kommt körperlich normale Entwicklung dabei vor.

Ist nun ein gewisser Grad von Auffassung und etwas Gedächtnisleistung vorhanden, so kann ein geringes Maß von Bildungsfähigkeit bestehen. Die Kinder lernen dann einzelne einfache Verrichtungen, lernen z. B. gehen und sich anziehen; auch einzelne Worte und sogar kurze Sätze lernen sie sprechen. Es bleiben einzelne Dinge im Gedächtnis haften, die aber natürlich nur Bruchstücke geringen Wissens bleiben. Das Interesse wird durch Essen und Trinken und höchstens das einfachste kindliche Spielen erschöpft. Auch bei solchen Kindern sind aber mitunter auffallend gute, doch beschränkte Gedächtnisleistungen für einzelne Dinge, wie Namen, Zahlen und Musik, beobachtet worden.

Das äußere Verhalten ist je nach der Anregungsfähigkeit der Aufmerksamkeit verschieden. Die einen bleiben, wie gesagt, ganz stumpf und teilnahmslos, die anderen sind lebhaft. Wenn sie gehen können, laufen sie ruhe- und ziellos umher, betasten alles, stecken alles in den Mund. Zu geordneten Bewegungen aber, etwa zum Spielen, wie normale Kinder, bringen sie es nicht. Sie sind dauernd zu Affektausbrüchen geneigt. Vorübergehende heftige Ausbrüche können gelegentlich auch bei den Stumpfen vorkommen. Die Erregten können erwachsen durch ihre Unruhe oder durch Brandstiftungen und, besonders wenn die geschlechtlichen Gefühle erwachen, gemeingefährlich werden.

Auch ausgesprochene Geistesstörungen, ganz einfacher Art natürlich, sind nicht selten. —

Bei den leichteren Graden des Schwachsinns findet man in den grundlegenden Sinnesempfindungen gewöhnlich keine völligen Ausfälle, dagegen kommen Herabsetzungen der Sinnesschärfe, also der Seh- und Hörschärfe, der Berührungs- und Schmerzempfindung vor. Zuweilen besteht aber auch Überempfindlichkeit der Haut und Sinnesorgane.

Bei der Imbezillität ist die Auffassung zumeist herabgesetzt und verlangsamt und bei fehlendem oder geringem Interesse ist auch die Aufmerksamkeit erheblich gestört. Auch hier scheiden sich die zwei verschiedenen Formen nach dem Verhalten der Aufmerksamkeit. Die Stumpfen sind nur wenigen starken Eindrücken zugänglich; das meiste geht wirkungslos an ihnen vorüber, die Vorgänge in der Umgebung hinterlassen geringe Spuren. Diese Kinder beobachten nicht; auf Aufforderung sehen sie die Dinge wohl mit den Augen an, aber fassen das wenigste auf. Sie dösen vor sich hin, machen allenfalls gedankenlos mit, was die anderen machen.

Die zweite Gruppe ist umgekehrt erhöht erregbar, ihre Aufmerksamkeit wird daher leicht abgelenkt, die Wahrnehmungen sind flüchtig, die Auffassung unvollständig und oberflächlich. Die Erinnerungsspuren bleiben daher schwach und verschwommen, d. h. die Vorstellungen sind unklar und ungenau. Sie können aber, zumal bei gutem Gedächtnis, recht zahlreich sein. Davon darf man sich dann nicht täuschen lassen. Diese lebhaften Kinder machen oft in ihrer Gewecktheit zuerst gar nicht den Eindruck von Schwachsinnigen. Aber ihr Wissen erscheint viel bedeutender, als es ist; es besteht in Wirklichkeit zumeist aus zusammenhanglosen Bruchstücken, die unverdaut, unverarbeitet sind. Für die Dauer sind sogar die Unterrichtserfolge bei sehr lebhaften, aber flatterhaften Kindern oft schlechter, als bei stumpfen, deren Aufmerksamkeit zwar schwer erregbar, aber dann doch für einige Zeit festzuhalten ist.

Das Gedächtnis ist bei vielen Imbezillen recht mangelhaft. Das Gemerkte haftet nur kurz, wird leicht wieder vergessen. Oft kann auch ein ganz kurzes Geschichtchen nicht richtig wiedergegeben werden; es werden nur Einzelheiten gemerkt, da eben auch nur unvollständig aufgefaßt wird. Bekannt ist aber, daß auf einzelnen Gebieten, so gerade für Zahlen, Namen und Daten oder für Musik, ganz außerordentliche Gedächtnisleistungen bei Schwachsinnigen vorkommen. So findet man z. B. unter den öffentlich auftretenden Rechenkünstlern auch Imbezille.

Die einfache Vorstellungsbildung zeigt bei den leichteren Graden des Schwachsinns im Gegensatz zu den Idioten keine wesentlichen Störungen. Auch die Imbezillen vermögen alle gegenständlichen Vorstellungen, individuelle und allgemeine zu bilden. Dagegen sind sie außerstande, das allgemeine und wesentliche, den Begriff, aus ihren Vorstellungen abzuleiten. Dazu fehlt die

Schärfe der Auffassung und auch den Vorstellungen die Klarheit. Gattungsbegriffe sind daher den Imbezillen meist unbekannt, aber je allgemeiner und abstrakter überhaupt Vorstellungen und Begriffe werden, um so größer werden die Lücken und um so mehr finden sie sich auch in den leichteren Schwachsinnsfällen.

So sind die Vorstellungen von Raum, Zeit und Zahl meist gänzlich unklar. Räumliche Vorstellungen wie hoch—tief, oben—unten, lang—kurz werden schwer begriffen. Die Zeitvorstellungen sind am häufigsten und oft schwer geschädigt; Vergangenheit—Zukunft, gestern—heute—morgen, Vor-—Nachmittag sind unklar, es fehlt die Schätzung für Zeiträume, das Verständnis für die Zeiteinteilung, die Stundeneinteilung.

Auch die Zahlenvorstellungen sind oft mangelhaft und gehen in schweren Fällen nicht über zehn hinaus. Man darf freilich nicht das Zählen, das einfache Auswendiglernen der Zahlen mit der Zahlvorstellung verwechseln, es fehlt das Verständnis für den Wert der Zahl.

Die Farbenvorstellung ist weniger gestört, aber die Farbenbenennung ist oft falsch, besonders bei Mischfarben. So werden grau und braun selten richtig benannt, aber auch blau und grün oft verwechselt. Übrigens kann Farbenblindheit vorliegen (selten!), dabei sehen die Kinder die Farben (gewöhnlich grün und rot) nicht und können z. B. zu einer ihnen gezeigten Probe nicht die passenden aus zahlreichen ihnen vorgelegten Farben herausfinden.

Auch zusammengesetzte Vorstellungen, also solche, die ganze Vorstellungsgruppen umfassen, wie Winter, Sommer, Gewitter usw., ferner die sog. Beziehungsvorstellungen, also die Vorstellungen von Gleichheit, Ähnlichkeit usw., insbesondere aber die Vorstellungen von Ursache und Wirkung sind je nach dem Grade des Schwachsinns mehr oder weniger unklar.

Auch bei den leichtesten Graden fällt aber der Erwerb rein abstrakter Begriffe wie Eigentum, Dankbarkeit, Neid usw. sehr schwer, und besonders gerade die ethischen fehlen häufig.

Die Benennungen werden zwar gebraucht, aber ohne richtige Vorstellung, sie können nicht durch ein passendes Beispiel erläutert werden.

Hierin zeigt sich wieder das Wortwissen („Verbalismus") der Schwachsinnigen. Normale Kinder haben eine deutliche Vorstellung der Gegenstände, z. B. einer Rose, und wenn sie dieses Wort hören, stellen sie sich anfangs die ihnen bekannte Rose vor, und so festigt sich durch wiederholte Vergegenwärtigung die Vorstellung und führt schließlich zur Entwicklung des Begriffes „Rose". Bei Schwachsinnigen kommt es aber nicht zur Bildung klarer Vorstellungen; infolge Schwäche der Aufmerksamkeit und Auffassung bleiben die Erinnerungsbilder ganz unvollständig und blaß,

die Vorstellungen also mangelhaft und unklar. Auch die Vorstellungskraft versagt und es verbindet sich mit den Worten oft überhaupt keine richtige Vorstellung. Sie haben die Dinge nicht anschaulich und können sie darum nicht vorstellen. Die Worte sind ohne Inhalt. Besteht aber ein gutes mechanisches Gedächtnis, so lernen solche Kinder oft eine Menge auswendig. Sie lernen z. B. die Beschreibung der Rose auswendig, sind aber nicht imstande das Gelernte von selbst mit der Wirklichkeit, an der sie achtlos vorübergehen, in Beziehung zu bringen; sie erkennen an der Wahrnehmung das Gelernte nicht wieder, sie vermögen also nicht, von dem Gelernten die Nutzanwendung zu machen. So lernen solche Kinder sehr wohl auch mit Zahlen rechnen, d. h. sie lernen das Einmaleins auswendig, erwerben aber doch keine Zahlenvorstellung, keine Vorstellung von dem Wert der Zahl, darum lernen sie z. B. das Einkaufen nicht.

Dieses Wortwissen ist also wertlos und muß bekämpft werden. Der Unterricht muß den Schwachsinnigen erst die Anschaulichkeit und das Vorstellungsmaterial verschaffen, die das normale Kind schon in die Schule mitbringt. Es müssen ihnen die einzelnen Bestandteile, die eine Vorstellung aus Gesichts-, Gehörs-, Tast-, Form- usw. Empfindung zusammensetzen, erst zum Teil geschaffen und ihre Verknüpfung gefördert werden. Je länger und ausgiebiger das geschieht, um so anschaulicher und klarer werden die Vorstellungen. Ohne das muß ein Unterricht, der, wie bei normalen Kindern, mit sprachlich begrifflichen Methoden arbeitet, ohne Erfolg bleiben. Was nicht rein gedächtnismäßig behalten wird, gleitet an ihnen ab.

Am schwächsten sind natürlich die höchsten Leistungen der Vorstellungstätigkeit, neue Verknüpfungen herzustellen, also das Kombinieren und Schließen. Imbezille versagen darum stets bei der bekannten Masselonschen Aufgabe, aus drei Worten einen Satz zu bilden, und der Ebbinghausschen Probe, bei der in einem Text ausgelassene Silben zu ergänzen sind.

Und ebenso sind sie nicht imstande, einfache Rechenaufgaben in einer praktischen Einkleidung zu lösen, weil sie den Schluß nicht ziehen, das Beispiel nicht in die gewohnte Zahlenaufgabe umsetzen können.

Die Unfruchtbarkeit der Gedankenassoziationen zeigt sich auch in dem Mangel an Phantasie bei Schwachsinnigen. Beim normalen Kind äußert sich der Reichtum an Phantasie so deutlich im Spiel, wo es sich ein bestimmtes Erlebnis ausdenkt und selbstschöpferisch ausmalt und ausgestaltet. Dabei erfährt man auch, wie das Kind zu den Dingen der Außenwelt Stellung nimmt, wie es sie in Beziehung zu sich selbst bringt, worin sich eine gewisse Urteilsleistung zu erkennen gibt. Das schwachsinnige Kind ist zu einem richtigen Spiel zumeist nicht zu brauchen, es lärmt, schreit und springt umher und ahmt die andern Kinder höchstens verständnislos nach.

Die Oberflächlichkeit und Minderwertigkeit der Assoziations-

tätigkeit kommt bei Schwachsinnigen auch im sog. Assoziationsexperiment zutage, wobei die Aufgabe gestellt wird, auf Zuruf eines Wortes das zunächst einfallende auszusprechen. Es ist früher erwähnt, daß sich die Assoziationen nach bestimmten Gesetzen verknüpfen. Im Experiment tritt nun die Art, wie die Verknüpfungen stattgefunden haben, hervor. Bei den Schwachsinnigen überwiegen dabei die äußerlichen, oft rein sprachlichen Beziehungen, Gleichklang u. a. Ferner haften sie am Reizwort, wiederholen es oft einfach oder geben Erklärungen für es. Es kehren auch auf die verschiedenen Reizworte dieselben Antworten häufig wieder, einmal aufgetauchte Vorstellungen kleben (Armut und Einförmigkeit an Vorstellungen, und es kommen ganz sinnlose, beziehungslose Antworten. —

Was nun die Abgrenzung der leichtesten Form des Schwachsinns, der „Debilität“, angeht, so ist dafür maßgebend der Mangel an Urteil.

Auffassung, Vorstellungstätigkeit und Begriffsbildung sind im ganzen ungestört, nur etwa in den höheren abstrakten Begriffen kann man Ausfälle finden.

Die Aufmerksamkeit weicht hier insofern öfters vom Normalen ab, als sie ablenkbar, oberflächlich und flüchtig ist. Das spiegelt sich auch in den Gedächtnisleistungen wider, es fehlt an Gedächtnistreue. Darum fehlen in der Erinnerung oft wesentliche Umstände, während nebensächliche in den Vordergrund treten; auseinander liegende Dinge werden zusammengeworfen oder verwechselt, so daß schließlich grobe Entstellungen der wirklichen Vorgänge zustande kommen. Wenn dabei die Phantasietätigkeit noch lebhaft ist, was bei diesen Formen öfters vorkommt, so hat die Wiedergabe eines Vorganges mit der Wirklichkeit oft gar keine Ähnlichkeit mehr. Aussagen schwachsinniger Kinder sind daher noch viel kritischer und vorsichtiger zu bewerten als es bei Kindern überhaupt schon notwendig ist.

In anderen Fällen wieder findet man bei Debilen sehr gute Gedächtnisse. Manche stapeln eine verblüffende Menge von Einzelkenntnissen an, nur daß eben alles gedächtnismäßig aufgenommen, aber nicht verstandesmäßig verarbeitet wird. Darum ist eine Kenntnisprüfung eben noch lange keine Begabungsprüfung und ihr Ausfall ist für oder gegen die Annahme von Schwachsinn nur mit großer Vorsicht zu verwenden. Man prüft dabei im wesentlichen das Gedächtnis, aber nicht die wirklichen Verstandesfähigkeiten. Ein noch so reichliches Wissen aber an gelernten Dingen kann das Urteil nicht ersetzen, das erst die richtige Wertung des Gelernten ermöglicht.

Daran aber fehlt es gerade. Bei sonst guter Vorstellungs- und Begriffsbildung versagen die Debilen eben bei jenen höchsten kombinatorischen Leistungen der Assoziationstätigkeit, bei den jedesmal

neuen Beziehungen, die zur richtigen Einschätzung der Dinge und Erlebnisse und zur rechten Stellungnahme gegen sie führen, also in den Urteilsleistungen. Sie geben wieder aus, was sie aufgenommen und gelernt haben; bei etwa notwendigen neuen Anwendungen aber sind sie hilflos. Ihre Schwäche zeigt sich also hauptsächlich in der Beurteilung praktischer Fragen, aber auch sonst, wo es auf überlegte Entscheidungen ankommt. Prüfen kann man das auch am Erfassen und Erklären von Sprichwörtern, Fabeln oder Witzen.

Ein gesundes Urteil gehört auch zur Beurteilung der eigenen Person, seiner Fähigkeiten, Leistungen und seiner Stellung zur Außenwelt. Darum findet man auch bei Debilen oft eine unrichtige Selbsteinschätzung, zumeist eine Überschätzung und kritiklose Überheblichkeit. Sie überschätzen ihre Fähigkeiten, trauen sich Leistungen zu und nehmen sie auf sich, die ein Gesunder sofort als seine Fähigkeiten übersteigend ablehnen würde.

Ebenso verläßt sie das Urteil auf moralischem Gebiete. Sie kennen zwar die ethischen Begriffe und können sie definieren, aber sie sind nicht fähig, daraus Werturteile für ihr praktisches Handeln abzunehmen und ihr Verhalten zur Außenwelt danach zu regeln. Hier spielt allerdings häufig auch ein Gefühlsmangel mit.

Das Gefühlsleben braucht bei Schwachsinnigen nicht verändert zu sein. Es gibt viele mit durchaus normalem Empfindungsleben, abgesehen natürlich von einer gewissen Einengung. Andererseits kommen auch die verschiedensten Abweichungen vor. Die Vorstellungen entbehren oft der entsprechenden Gefühlsbetonung, ganz besonders natürlich die höchsten ethischen und sozialen Vorstellungen, wo solche überhaupt gebildet werden. So fehlt Schwachsinnigen oft das Gefühl für gut und böse, also das, was beim normalen Kind das Gewissen bildet. Gerade diese Gefühlsabstumpfung macht viele dieser Kinder so schwer erziehbar. Der Intelligenzschwäche kann man bis zu einem gewissen Grade zu Hilfe kommen. Verbindet sie sich aber mit Gefühlsabstumpfung, dann ist die Einwirkungsmöglichkeit gering und die Folgen sind sehr unerfreuliche. Am auffallendsten ist die ethische Gefühlsabstumpfung gerade dort, wo die Intelligenz nur wenig geschädigt ist, also bei Debilen. Es besteht dann wohl die geschilderte Urteilsschwäche, doch fällt sie bei sonst ausreichender Vorstellungs- und Gedächtnistätigkeit nicht so auf, wie die Gefühlsabstumpfung.

Beim Fehlen der ethischen und moralischen Gefühle treten die eigensüchtigen Triebe und Gefühle mehr in den Vordergrund und man findet dann mit großer Selbstsucht verbunden Eitelkeit, Selbstgefälligkeit, Undankbarkeit, Neid, Rachsucht und andere Charakterschwächen. Man hat solche Fälle darum auch wegen ihrer hervorstechendsten Eigenheit als „moralischen Schwachsinn" bezeichnet.

Die Stimmung ist bei den Imbezillen am häufigsten ruhige Stumpfheit; manchmal ist sie gedrückt und ängstlich. Im allgemeinen ist die Stimmung bei ihnen sehr bestimmbar und von äußeren Eindrücken abhängig. Sie geraten aus der Stumpfheit heraus bei Gelegenheit in heftige Wut- und Zornausbrüche.

Bei den Debilen findet man gewöhnlich eine große Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit der Gefühle; ihre Stimmung zeigt meist eine heitere gleichgültige Unbekümmertheit, doch können bei ihnen auch alle Stimmungsanomalien, die der Entartung eigen sind, vorkommen, worauf wir später zu sprechen kommen.

Nach dem Gesagten ist leicht zu verstehen, daß die Schwachsinnigen im praktischen Leben versagen müssen. Sie kennen kein planmäßiges und überlegtes Handeln, es fehlt ihnen ein zielbewußter Wille. Sie können aus ihren Erlebnissen keine allgemeinen Erfahrungssätze folgern, keine Lehren daraus ziehen und bestimmte Richtlinien für zweckmäßiges Handeln entnehmen.

Über eine Handlung entscheidet ein Gefühl, ein Trieb, ein Zufall, aber nicht eine die Folgen überlegende vorausschauende Erwägung. Insbesondere sinnliche Antriebe gewinnen bei ihrer sittlichen Schwäche große Macht, geschlechtliche Begehrungsvorstellungen u. a. und es wird ihnen gedankenlos nachgegeben. Daher die Häufigkeit von geschlechtlichen Angriffen, ferner Diebstählen, Brandstiftungen und ziellosen Wanderungen bei Schwachsinnigen. Sie sehen eben über den augenblicklichen Erfolg nicht hinaus und handeln daher zur Befriedigung augenblicklicher Gelüste so häufig gegen ihr eigenes Interesse. Man kann dabei oft erleben, daß leicht Schwachsinnige die Erlangung eines bestimmten Vorteils anscheinend recht schlau eingefädelt haben. Bei näherem Zusehen findet man aber dann, daß jegliche vernünftige Begründung fehlt. Kinder reicher Eltern z. B., die auf Wunsch alles haben können, nehmen ganz wertlose Kleinigkeiten weg oder sie verschleudern wertvolle Sachen, stehlen Geld, um sich vollkommen unnütze Dinge zu kaufen. In solchen Handlungen kommt die geistesschwache Urteilslosigkeit deutlicher zutage, als gewöhnlich in Prüfungsergebnissen.

In geschützten Verhältnissen und solange sie unter Führung anderer stehen, können Schwachsinnige ganz gut tun; auf sich selbst gestellt sind sie aber beständig in Gefahr zu scheitern. Sie finden sich in schwierigen, insbesondere neuen Lebenslagen nicht zurecht und wissen sich in Schwierigkeiten selbst nicht zu helfen. Bekannt und kennzeichnend sind jene Fälle, in denen schwachsinnige Mädchen als Kinder- oder Dienstmädchen, wenn es ihnen in der Stellung nicht gefällt, oder sie Heimweh bekommen, um fortzukommen das Kind ins Wasser werfen oder das Haus anzünden. Es sind das typische Reaktionen Schwachsinniger auf fremde Lagen, in denen sie sich keinen Rat wissen. In Stellung halten sie überhaupt schwer aus, sie sind

unstet in der Arbeit, weil sie ihnen schwer fällt oder kein Interesse erweckt. Außerdem können sie ihre Unlustempfindungen nicht mit vernünftigen Überlegungen beherrschen und unterdrücken, und so wechseln sie häufig die Stellungen, sinken allmählich ab und verwahrlosen. In der eigenen Schwäche sind sie aber von jedem willensstärkeren Menschen leicht zu beeinflussen und zu benutzen, in schlechter Gesellschaft unterliegen sie daher leicht der Verführung zum Schlechten. Moralische Gefühle und Urteile stehen ihnen nicht zur Seite und so sind in schwieriger Lage Gesetzesverletzungen das Gewöhnliche. So ist es begreiflich, daß Schwachsinnige die Hauptmasse der Landstreicher, Prostituierten, Fürsorgezöglinge, der Insassen der Gefängnisse und Arbeitshäuser liefern.

Bei den Hilfsschulkindern sind daher Gesetzesüberschreitungen auch verhältnismäßig recht häufig, zumal, wo sie ungenügend beaufsichtigt sind. Meist unter Verführung durch andere begehen sie Diebstahl, häufig eben Bandendiebstahl, sie treiben sich umher, betteln, treiben Straßenhandel u. dgl., Mädchen begehen geschlechtliche Verfehlungen und auch Diebereien. —

Auf dem Boden dieser Geistesverfassung beim Schwachsinn treten nun gelegentlich ausgeprägte geistige Krankheitserscheinungen auf; Erregungszustände mit Schlaflosigkeit, Reizbarkeit, Unbotmäßigkeit, Gewalttätigkeit, geschlechtlicher Erregung (Selbstbefriedigung, Schmieren mit Kot und Urin); dabei ist die Stimmung gehoben, bei läppischem Benehmen und Selbstüberschätzung, oder gedrückt mit Angst und Verfolgungsideen; auch Sinnestäuschungen treten auf. In solchen Zuständen laufen die Kinder auch oft planlos in der Welt herum. Derartige Erregungen können jederzeit auftreten; am häufigsten kommen sie aber zurzeit der Geschlechtsreifung. In dieser Zeit treten auch die Erscheinungen der jugendlichen Verblödung (Dementia praecox) auf, die sich gar nicht selten zu einem angeborenen Schwachsinn hinzugesellt.

Sehr häufig findet sich auch bei Schwachsinnigen das Symptomenbild der erblichen Entartung (s. u.).

4. Erkennung und Feststellung des Schwachsinns.[1])

a) Körperlicher Befund und Vorgeschichte.

Bei hochgradig Schwachsinnigen ist die Geistesschwäche meist auf den ersten Blick an ihrem Benehmen, ihren Antworten oder selb-

---

[1]) Villiger, Die Erkennung des Schwachsinns beim Kinde. Leipzig, Engelmann.

Ziehen, Die Erkennung des Schwachsinns im Kindesalter. Berlin, Karger.

ständigen Äußerungen zu erkennen. Bei leichter Schwachsinnigen kann der erste Eindruck täuschen, dann zeigt aber meist eine kurze Beobachtung ihr vom Normalen abweichendes Verhalten. Oft kann schon das Äußere Verdacht erwecken. Man findet Mißbildungen, insbesondere abnorme Köpfe, abnorm große oder kleine (Makro-Mikrozephalie), Wasserköpfe (Hydrozephalie), rachitisch verbildete, also viereckige Köpfe, oder sattelförmige, kahnförmige, oder sehr stark verschobene schiefe und beiderseits ungleiche Schädel. Auch sonst finden sich an Kopf, Gesicht oder Körper die früher erwähnten verschiedenen Mißbildungen und Degenerationszeichen in auffallender Zahl und Ausprägung. Oder es weisen Lähmungen, Muskelschwächen und Muskelzuckungen (halbseitige Glieder- oder Gesichtslähmungen, Speichelfluß, Schielen, Augenzittern u. a.) auf Erkrankungen des Nervensystems hin.

Abgesehen von den besonderen Wachstums- und Entwicklungsstörungen bei Störungen der inneren Sekretion (Kretinismus, Mongolismus, Riesen- oder Zwergwuchs, Fettleibigkeit u. a.) ist die körperliche Entwicklung im ganzen bei Schwachsinnigen häufig zurückgeblieben. Im Schulalter sind sie noch sehr klein, kindlich unentwickelt. Die weitere Beobachtung zeigt, daß sie auch sehr unbeholfen, ungeschickt in den einfachsten Bewegungen sind. Ganz besonders ist die Sprachentwicklung vielfach noch sehr zurück. Die Kinder zeigen nur geringes Sprachverständnis, sprechen selbst nur wenige Worte, stammeln hochgradig (seltener ist Stottern), oder sprechen in kindlicher Satzbildung („Agrammatismus"). Auch sonst weicht der körperliche Befund vielfach vom Normalen ab. Die Kinder sind oft blaß, schlecht genährt, tragen die Anzeichen von Rachitis und Skrophulose, Augenentzündungen, Ohrenlaufen, Drüsenschwellungen, Schwellung der Gaumen- und Rachenmandel („adenoide Vegetationen"), verengte Nase (Mundatmung). Häufig ist Schwerhörigkeit und Sehschwäche, und Weit- oder Kurzsichtigkeit. Vielfach haben die Kinder Blase und Mastdarm noch nicht in der Gewalt; sie verunreinigen sich, besonders in der Erregung leicht, und können die Entleerungen nicht lange zurückhalten.

Häufig fällt auch das Benehmen der Kinder auf; sie sind entweder auffallend stumpf, oder sehr ängstlich und scheu, andere läppisch heiter oder sehr unruhig, zappelig, aufgeregt und reizbar. —

Weiterhin ergibt die Vorgeschichte verdächtige oder sichere Anzeichen für Geistesschwäche. Man erfährt von den erblich belastenden Momenten (die allerdings gern verschwiegen werden), von Erkrankungen der Mutter während der Schwangerschaft, oder von Geburtsstö-

rungen, von zahlreichen Fehlgeburten oder Todesfällen unter den Geschwistern. Bei angeborenem Schwachsinn ist das Kind von Geburt an auffallend. Es ist zumeist ungewöhnlich ruhig, vielmehr stumpf, es meldet sich nicht mit seinen Bedürfnissen. Später fällt dann auf, daß es gar nicht auf die Umgebung achtet, keinerlei Aufmerksamkeit verrät. Es achtet weder auf Geräusche noch greift es nach vorgehaltenen Gegenständen, es fixiert nicht. Das Interesse für die Umgebung bleibt aus. Es zeigt kein Gedächtnis, denselben widerwärtigen Gegenstand steckt es hintereinander immer wieder in den Mund. Es bewegt sich sehr wenig und die spärlichen Bewegungen sind ganz unsicher und unbeholfen. Es richtet sich nicht auf, lernt nicht oder spät sitzen. Überhaupt verzögert sich die Entwicklung erheblich. Es lernt sehr spät gehen (normaler Beginn mit ein bis zwei Jahren), die Zähne kommen spät (normal zwischen einem halben bis einem Jahr). Das Kind fängt auch sehr spät zu sprechen an (normal mit zwei Jahren), es achtet nicht auf die Sprache, macht gar keine Versuche nachzusprechen. Erst sehr spät fängt es an ungeschickt zu stammeln und lernt oft bis zur Schulzeit nur ganz wenig und unvollkommen sprechen. Ebenso lernt es schwer, sich sauber zu halten, oft noch bis in die Schulzeit besteht Bettnässen, dauernd oder nur von Zeit zu Zeit (normal bis zu zwei bis drei Jahren). Die Kinder bleiben auch ungeschickt in allen Bewegungen, können sich nicht allein anziehen u. dgl. So sind sie auch nicht wie andere Kinder zuhause zu irgendwelchen Verrichtungen zu gebrauchen. Sie können allein nicht aus dem Hause, finden nirgend hin und nicht zurück. Zumeist bleiben sie stumpf und interesselos für sich, spielen nicht, wie andere Kinder, wissen auch mit Spielzeug nichts anzufangen, werfen es unr umher oder machen es entzwei. Sie zeigen wenig Zuneigung und Anhänglichkeit an Eltern und Geschwistern, sind ungesellig, gegen Gespielen oft roh und gefühllos.

In anderen Fällen erfährt man, daß das Kind sich zuerst gut entwickelt habe bis zu einem bestimmten Ereignis, gewöhnlich einer Infektionskrankheit. Man hört vielleicht auch, daß Lähmungen oder Krämpfe aufgetreten sind. Dann sei die Entwicklung stehengeblieben, nur langsam vorgeschritten oder sogar zurückgegangen. Mitunter hat das schon ganz gut sprechende Kind die Sprache wieder verloren und hat sie erst spät und mühsam wieder gelernt usw. Manche sind in der ersten Kindheit dauernd kränklich gewesen, es sind die ersten Jahre zahlreiche Krämpfe aufgetreten, in anderen Fällen vereinzelte Krampfanfälle, die sich aber später wiederholten.

Eine solche Vorgeschichte liefert also schon ganz bestimmte Anhaltspunkte für den Schwachsinn des Kindes. In manchen Fällen wissen allerdings die Eltern aus eigener Beobachtung nichts zu be-

richten, sie haben den Schwachsinn des Kindes nicht erkannt. Leichtere Grade werden auch oft erst in der Schule offenbar oder müssen mitunter auch durch eine eigens darauf gerichtete Untersuchung, eine Intelligenzprüfung, festgestellt werden. Mittels einer solchen läßt sich aber eine vorhandene Geistesschwäche und ihr Grad jederzeit bestimmen.

b) Intelligenzprüfung.[1])

Will man sich einen Überblick über die geistigen Fähigkeiten eines Kindes verschaffen, so kann man eine vollständige Prüfung seines Besitzes an Vorstellungen und der Art ihrer Verarbeitung durchführen, z. B. nach dem Vorgehen von Ziehen. Man muß aber, um vergleichbare Ergebnisse zu erzielen, bei diesen Prüfungen immer die Erfordernisse des wissenschaftlichen Experimentes wahren, d. h. immer mit der gleichen Methode und unter denselben Bedingungen prüfen und nicht das Ergebnis durch irgendwelche Einwirkungen beeinflussen, also nicht nachhelfen, sondern jede Antwort als vollgültiges Ergebnis gelten lassen und hinnehmen.

Der Gang einer solchen Untersuchung ist folgender:[2])

Bei tiefstehenden Idioten muß man sich zuerst überzeugen, ob die Sinnesempfindungen vorhanden sind, zum mindesten Gehör und Gesicht. Spricht das Kind, so hört es; spricht es nicht, so beobachtet man, ob es auf Geräusche aufmerksam wird, die hinter seinem Rücken gemacht werden (es darf diese Geräusche aber nicht fühlen, wie beispielsweise Händeklatschen nahe am Kopf). Beachtet es sie, so untersucht man, ob es die einzelnen Geräusche auch unterscheidet, indem man sich zeigen läßt, womit die Geräusche gemacht wurden.

Ist Gehör festgestellt, so erkundet man das Sprachverständnis durch Fragen oder Aufträge (Zeigenlassen der Körperteile u. a.; dabei aber keine Zeichen und Gesten machen und nicht Gelegenheit geben, vom Munde abzulesen!).

Ob ein Kind sieht, erkennt man daran, ob es vorgehaltene Gegenstände fixiert. Sieht es, so läßt man ferner die Gegenstände benennen oder, wenn die Sprache fehlt, gezeigte Gegenstände aus vielen anderen oder auch Abbildungen heraussuchen. Form- und Größenunterscheidung prüft man, indem man aus einer großen Zahl verschiedener, aus Pappe geschnitzter Figuren die gleichen her-

[1]) Ziehen, Die Prinzipien und Methoden der Intelligenzprüfung. Berlin, Karger.

Major, Zur Erkennung des jugendlichen Schwachsinns. Leipzig, Nemnich.

Stern, Die psycholog. Methoden der Intelligenzprüfung und ihre Anwendung an Jugendlichen. Leipzig, Barth.

[2]) Eingehende Anweisungen für die Ausführung gibt Murtfeld, Die Hilfsschule V, 2 3.

aussuchen läßt. Ob räumliche Beziehungen aufgefaßt werden, kann man so feststellen, daß man z. B. einen Kasten auf- und zumachen, oder gezeigte einfache Figuren mit Stäbchen nachlegen läßt.

Farbenunterscheidung wird am besten geprüft mit einer großen Anzahl Wollfäden aller Farben und Farbenabstufungen, von denen jede mehrfach vorhanden ist. Man läßt dann zu einer Probe alle passenden heraussuchen. Geschieht das richtig, so werden die Farben unterschieden, das Kind ist nicht farbenblind. Nicht zu verwechseln damit ist die Benennung der Farben, die sehr lange unsicher bleibt.

Das Gefühl prüft man durch Berührungen und Stiche. Wichtig Tastsinn: mit verbundenen Augen Gegenstände tasten (beide Hände einzeln!) und benennen oder nachher zeigen lassen. Druck- und Muskelgefühl auch durch Vergleich mehrerer gleichgroßer, aber verschieden schwerer gleichaussehender Kästchen.

Geruch und Geschmack werden mit den geläufigsten Mitteln, z. B. Nelken, Zimt, bzw. Zucker, Salz, Essig usw., untersucht.

Nach den Sinnesorganen prüft man dann die Bewegungsfähigkeit, man läßt einfache Übungen nachmachen, Aufträge ausführen, nachzeichnen, abschreiben.

Über die Sprachfähigkeit hat man im Laufe der Unterhaltung schon ein Urteil gewonnen; nötigenfalls läßt man noch schwierige Satzverbindungen nachsprechen.

Sind die Sinnesempfindungen vorhanden, so prüft man das Vorhandensein von Erinnerungsbildern auf den verschiedenen Sinnesgebieten, also von Vorstellungen: Man läßt benannte Geräusche, Klänge, Gegenstände usw. beschreiben oder wiedererkennen. Zur Feststellung, was an persönlichen (Individual-) Vorstellungen da ist, fragt man nach der Umgebung des Kindes, Familie, Wohnhaus, Straße, Kleider usw. Bei allgemeinen Vorstellungen geht man von den einfacheren zu den schwereren über: Körperteile, Nahrungsmittel, Gebrauchsgegenstände, Tiere, Pflanzen, Geld usw.

Raumvorstellung: man fragt nach rechts — links, oben — unten usw., läßt Größenverhältnisse abschätzen u. dgl.

Zeit: Fragen nach Tageszeit, Vor-, Nachmittag, nach gestern — heute — morgen, lang — kurz; Abschätzung der Dauer bestimmter gewohnter Tätigkeiten.

Zahl: Abzählen einer bestimmten Anzahl Gegenstände.

Farben: Fragen nach Farben bekannter, nicht anwesender Dinge.

Weiterhin prüft man zusammengesetzte Vorstellungen, also Gruppen von Vorstellungen: Gewitter, Sommer, Winter, Schule usw. Ferner Beziehungsvorstellungen: das Verständnis für Vergleiche, für Bedingungen, also Sätze mit weil, obgleich, damit usw.

Es folgt die Begriffsbildung. Die Begriffe von gegenständlichen Dingen prüft man am besten durch Unterschiedsfragen, man läßt im Vergleich die wesentlichen Unterschiede oder auch die gemeinsamen Merkmale bekannter Gegenstände angeben, wie Fleisch — Knochen, Wasser — Eis, Holz — Glas, Teich — Fluß. Bei nichtgegenständlichen kann man ebenso verfahren, z. B. borgen — schenken, Lüge — Irrtum; rein abstrakte Begriffe aber läßt man umschreiben, an Beispielen darstellen, so besonders ethische, wie Pflicht, Neid, Dankbarkeit u. a. Bei dieser ganzen Prüfung muß man nach dem eigenen Erfahrungswissen fragen, nicht nach Schulkenntnissen, um nicht auswendig gelerntes Wortwissen zu prüfen. Auch kommt dabei nur der augenblickliche Besitz an Vorstellungen zutage, nicht die Fähigkeit, die Vorstellungen zu bilden. Man muß also bei Nichtvorhandensein stets noch besonders prüfen, ob die Vorstellungen auch einprägungsfähig sind. Man muß immer daran denken, daß Mangel an Wissen nicht ohne weiteres Mangel an Fähigkeiten beweist.

Über die grundlegenden Fähigkeiten, Auffassung, Aufmerksamkeit und auch Gedächtnis hat man bei dieser ganzen Untersuchung schon ein Urteil gewonnen. Es stehen aber zu ihrer genauen Feststellung noch eine Reihe besonderer Proben zur Verfügung.

Die Gedächtnisleistungen stellen sich am anschaulichsten dar in dem Bericht über persönliche Erfahrungen, Erinnerungen, Lebenslauf usw. Die Reproduktionsfähigkeit ergibt sich beim Wiedererzählen einer kurzen vorerzählten Geschichte, wobei man die Reproduktionstreue und auch die Beeinflußbarkeit durch Zwischenfragen mit prüfen kann. Das gleiche bei der nachträglichen Beschreibung eines genau betrachteten Bildes.

Merkfähigkeit: Zahlen, unbekannte Worte oder sinnlose Silben werden vorgesprochen und, nachdem das Kind inzwischen weiter beschäftigt wurde, nach mehreren Minuten wiedergefragt. Oder: es wird eine kleine Rechenaufgabe gestellt, dann läßt man zwei sechsstellige Zahlen nachsprechen und läßt danach die Aufgabe wiederholen. Für Gesichtseindrücke: eine Zeichnung muß aus verschiedenen ähnlichen wiedererkannt werden. Auch Heilbronnersche Figuren (s. u.).

Aufmerksamkeit: Bilder 20 Sekunden betrachten und nachher beschreiben lassen. Heilbronnersche Bilder (einfache Gegenstände: Kahn, Windmühle, Kanone usw., sind in einer Bilderreihe so aufgezeichnet, daß der Gegenstand aus den einfachen Grundlinien allmählich immer vollständiger ersteht): Beobachten der Veränderung von einem zum anderen, wenn sie nacheinander gezeigt werden. Bourdonsche Probe: In einem beliebigen Text muß ein Buchstabe, z. B. sämtliche „i" unterstrichen werden. Das Verhältnis der Fehler kann man so genau feststellen.

Auffassung: Nachsprechenlassen von Ziffernreihen, von längeren Sätzen. Bilder werden kurz (15 Sekunden) gezeigt, man fragt,

wieviel Einzelheiten aufgenommen sind? Heilbronnersche Bilder: Bei welchem Bild der Reihe wird der Gegenstand erkannt?

Für die kombinatorischen Fähigkeiten gibt es eine Reihe guter Prüfungen. Rückläufige Assoziationen: Wochentage, Zahlenreihe rückwärts hersagen! Abbildungsreihen, in denen eine fortlaufende Handlung dargestellt wird (Münchener Bilderbogen), erklären lassen. Ebbinghausscher Versuch: In einem Text sind einzelne Silben oder Worte weggelassen und durch eine gleiche Anzahl von Strichen ersetzt. Sie müssen wieder ergänzt werden. Masselon: aus drei Worten einen Satz bilden, z. B. Jäger — Hase — Wald.

Die Fähigkeit zum Schließen erkennt man schon aus der Orientierung des Kindes über seine augenblickliche Lage, ob es aus den Eindrücken der neuen Umgebung die Örtlichkeit, den Vorgang und seine Bedeutung richtig erfaßt hat. Ferner aus Gleichungsfragen. Oder aus einfachen Verstandesfragen: Was tun, wenn man fortfahren will und den Zug versäumt hat? u. dgl. Besonders Fragen über Ursache und Wirkung: warum fließt ein Fluß, warum fährt die Straßenbahn auf Schienen? u. ähnl.

Urteil: Erfassen des Kernpunktes einer Erzählung, Fabel, eines Sprichwortes. Das Urteil zeigt sich auch sehr gut in der Beurteilung der eigenen Person, seiner Leistungen, Fähigkeiten, Ziele.

Im Verlauf dieser ganzen Prüfung wird man auch etwaige zeitliche oder formale Änderungen des Gedankenablaufes beobachtet haben. Allerdings gehört dazu Erfahrung auf dem Gebiete dieser krankhaften Störungen. Ebenso überblickt man das ganze motorische Verhalten, die Ausdrucksbewegungen und krankhafte Erscheinungen darin, wie Unruhe, Tiks u. a. unmittelbar.

Mittels einer solchen Prüfung erhält man einen Überblick über die gesamten Leistungen und Fähigkeiten eines Kindes und kann z. B. auch genau festlegen, was es in die Hilfsschule mitbringt.

Aber für Reihenuntersuchungen ist diese Prüfung zu zeitraubend und so eingehend auch für Schulzwecke in vielen Fällen nicht nötig. Zudem ist sie, besonders für Nichtfachleute, schwer zu beurteilen. Man kann eine einzelne Fähigkeit nicht gut allein prüfen, sondern die verschiedenen Tätigkeiten, die einander gegenseitig bedingen, werden bei den meisten Prüfungen gleichzeitig in Anspruch genommen, so besonders Auffassung, Aufmerksamkeit und Merkfähigkeit, so daß es für nicht sehr Erfahrene oft schwierig zu beurteilen ist, wo die Störung liegt. Es sind also reichliche Fehlerquellen bei allen diesen Prüfungen zu vermeiden. Zudem sind diese von der Prüfung Erwachsener übernommenen Proben noch nicht ganz für die Jahre der Entwicklung ausgewertet, und es steht nicht fest, welche Anforderungen in jedem Alter an die zu prüfende Fähigkeit zulässig sind. Bei

Prüfung von Kindern verschiedener Lebensalter weiß man also oft nicht, ob bzw. wie weit eine Leistung schon herabgesetzt ist.

Diese Schwierigkeiten hat Binet[1]) in Paris mit einer neuen, von ihm und Simon begründeten Intelligenzprüfungsmethode für Kinder vermieden. Sie zielt nicht auf die Prüfung einzelner theoretisch trennbarer Fähigkeiten, sondern gründet sich gerade auf die Erkundung der gesamten Leistungsfähigkeit der Kinder in den verschiedenen Lebensaltern, die rein praktisch durch Versuche festgestellt wurde. Zahlreiche ganz verschiedene Proben wurden an einer großen Kinderzahl durchgeprüft und ergaben so für jedes Lebensalter dem vorhandenen Verständnis angepaßte Prüfungen, und es stellte sich heraus, daß gewisse Aufgaben erst in einem ganz bestimmten Alter von der überwiegenden Mehrzahl der Kinder gelöst wurden. Solche kennzeichnenden Proben (Tests) wurden nun für jedes Lebensalter festgestellt und ausgewählt und ergaben in ihrer Zusammenstellung eine fortschreitende Reihe von Proben (Testserie), die eine Art Stufenleiter der Intelligenzentwicklung darstellt. Darin ist also für Kinder jeden Lebensalters ein Normalmaß gegeben, womit man jedes einzelne an der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit seiner Altersgenossen messen kann. Die Proben sind so ausgewählt, daß sie nicht eingelerntes Wissen prüfen, sondern angeborene Anlagen bzw. durch eigene Erfahrung oder eigene Tätigkeit erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten. Sie zielen also auf die Intelligenz des Kindes.

Diese Untersuchung ist einfacher und kürzer als die nach Ziehen, dennoch ist durch möglichste Mannigfaltigkeit der Tests eine annähernde Vollständigkeit der Untersuchung erreicht.

Die Proben sind jetzt in Deutschland in der nachstehenden, von Bobertag getroffenen Auswahl und Anordnung gebräuchlich, der die Methode für deutsche Kinder angepaßt und mehrfach verbessert hat. (Die einfachen Hilfsmittel zu dieser Prüfung sind zusammengestellt mit kurzer Anleitung vom Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung, Klein-Glienicke bei Potsdam, zu beziehen.)

Binet-Tests:

Für drei Jahre.

1. Auf Aufforderung Mund, Auge, Nase zeigen.
2. Familiennamen angeben.

---

[1]) Bobertag, über Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet und Simon. Zeitschr. f. angewandte Psychol. 1911 Bd. V. Leipzig, Barth.

Chotzen, Die Intelligenzprüfungsmethode von Binet und Simon bei schwachsinnigen Kindern. Ebenda 1912 Bd. VI.

Chotzen, Die Intelligenzprüfungsmethode von Binet und Simon und ihre Verwertung für die Schule. Zeitschr. f. d. Erforsch. und Behandl. d. jugendl. Schwachsinns 1912 Bd. VI. Jena, Fischer.

3. Zwei einstellige Zahlen nachsprechen. (2—8.)
4. Nachsprechen eines Satzes von sechs Silben.
5. Beim Betrachten von Bildern die einzelnen dargestellten Gegenstände aufzählen.

Für vier Jahre.

1. Vorgezeigte bekannte Gegenstände benennen.
2. Wiederholen von drei Zahlen. (4—7—3. Von drei verschiedenen Gruppen muß eine fehlerlos nachgesprochen sein. Vorsprechen ohne Rhythmus, zwei Zahlen in der Sekunde.)
3. Das Geschlecht angeben (ob Junge oder Mädel?).
4. Von zwei untereinander gezeichneten Linien von fünf und sechs Zentimeter Seitenlänge angeben, welche länger ist.
5. Zwei Gewichte vergleichen. (Von zwei gleich aussehenden, verschieden schweren Kästchen angeben, welches schwerer ist.)

Für fünf Jahre.

1. Ein Quadrat von 3 bis 3,5 cm Seitenlänge mit Tinte und Feder abzeichnen.
2. Definition von Konkreten durch Angabe des Zweckes (Gabel, Stuhl, Puppe, Pferd, Soldat. Auf dieser Stufe wird nur Zweckangabe verlangt, alles Darüberhinausgehende gehört einer höheren an. Die Zweckangabe darf provoziert werden: Was ist eine Gabel? oder Eine Gabel ist zum . . .?)
3. Sätze von zehn Silben ohne Fehler nachsprechen.
4. Vier einzelne Gegenstände (Pfennige) abzählen. (Bei jeder Zahl muß der zugehörige Pfennig gezeigt werden.)
5. Wiederholen von vier Zahlen.

Für sechs Jahre.

1. Bilder beschreiben. (In den Bildern, die einen nicht ganz einfachen Vorgang in lebendiger Darstellung wiedergeben sollen — Münchener Bilderbogen —, sollen nun auf die Frage, was da vorgeht, was los ist, was die Leute machen, die Tätigkeiten und Zustände beschrieben, nicht nur Teile aufgezählt werden.)
2. Ästhetischer Vergleich. (Drei Paare je eines häßlichen und eines hübschen Gesichts. Frage: Welches von den beiden Gesichtern ist hübscher?)
3. Sätze von 16 Silben nachsprechen.
4. Drei gleichzeitige Aufträge ausführen. (Drei einfache Aufträge: Buch auf den Tisch legen, Tür öffnen usw., werden unter Zeigen auf die Gegenstände auf einmal gegeben. Sie müssen dann selbständig in richtiger Reihenfolge ausgeführt werden.)

5. Geduldspiel: Zusammensetzen einer Figur aus zwei Teilen. (Zwei Dreiecke, wie sie durch die Diagonale eines Rechteckes entstehen, sollen wieder zu dem Rechteck, das als Vorlage gegeben ist, zusammengesetzt werden.)

Für sieben Jahre.

1. Abzeichnen eines Rhombus.
2. Bemerken von Lücken in Zeichnungen. (Gesichter, denen einmal der Mund, dann die Augen, dann die Nase fehlen und eine Gestalt ohne Arme. Es soll angegeben werden, was fehlt — „in dem Gesicht?")
3. Nachsprechen von fünf Zahlen (wie oben bei drei Zahlen).
4. Kenntnis der Münzen bis 1 Mark.
5. Rechts und links unterscheiden (rechte Hand, linkes Ohr zeigen).

Für acht Jahre.

1. Eine Zeitungsnotiz soll vorgelesen werden. (Wird der ganze Inhalt in logische Einheiten zerlegt, so soll auf dieser Stufe eine davon wiedergegeben werden.)
2. Drei leichte Verstandesfragen. (Was muß man machen, wenn man fortfahren will und den Zug verpaßt hat? — Was muß man tun, wenn man etwas zerschlagen hat, was einem nicht gehört? — Was muß man tun, wenn man in die Schule geht und unterwegs merkt, daß es schon später ist als gewöhnlich?)
3. Benennen der vier Hauptfarben. (Rot, gelb, grün, blau; bei Zeigen auf die Farbe; es darf kein Fehler vorkommen.)
4. Von 20 bis 0 rückwärts zählen. (Der Anfang darf vorgesagt werden, 20 Sekunden sollen genügen.)
5. Vergleichen zweier Gegenstände aus dem Gedächtnis. (Unterschied zwischen Schmetterling — Fliege, Holz — Glas, Fleisch — Knochen.)

Für neun Jahre.

1. Provozierte Bilderklärung. (Es muß jetzt die vollständige Erklärung der Situation oder des dargestellten Vorgangs gegeben werden. Die Erklärung darf provoziert sein durch Fragen nach dem Warum? oder nach der Tätigkeit, aber ohne bestimmte Hinweise.)
2. Das vollständige Datum angeben.
3. Definieren von Konkreten über die Zweckangabe hinaus. (Hier wird Angabe der Oberbegriffe verlangt; anzuregen durch die Frage: Ein Soldat und ein Jäger sind zwei . . .?)

4. 80 Pf. auf 1 Mark herausgeben. (Es wird „Kaufmann gespielt“. Das Kind erhält eine gewisse Menge Kleingeld. Man kauft ihm etwas für 20 Pf. ab und zahlt mit 1 M.; das Kind soll richtig herausgeben.)
5. Ordnen von fünf Gewichten. (Gleiche Kästchen von 15, 12, 9, 6 und 3 g Gewicht sollen der Schwere nach in eine Reihe gestellt werden; unter dreimal zweimal richtig. Es muß gezeigt werden, wie abgewogen und wie gestellt werden soll.)

Für zehn Jahre.

1. Angabe von sechs Erinnerungen an Gelesenes. (Sechs Einheiten.)
2. Drei Worte in zwei Sätze bringen (Masselon). (Breslau — Fluß — Geld. Zur Erleichterung: Jäger — Wald — Hase.)
3. Nachsprechen von sechs Zahlen.
4. Nachsprechen eines Satzes von 26 Silben.
5. Benennen aller Münzen.

Für elf und zwölf Jahre.

1. Selbständige Bilderklärung. (Jetzt ohne jede Hilfe.)
2. Ergänzung von Lücken in einem Text. (Ebbinghaussche Probe: Als meine Eltern vorige Woche verreist waren, wurde mein jüngerer Bruder plötzlich sehr krank. Ich schickte daher sofort zum — und ließ ihn sorgfältig pflegen. Nach zwei Tagen kamen die Eltern zurück. Als sie von der Erkrankung meines Bruders hörten, waren sie sehr —. Als sie aber sahen, daß ich für seine Pflege gesorgt hatte, haben sie sich bald wieder —, und haben mich deswegen —. Es stellte sich übrigens heraus, daß mein Bruder kurz vorher eine große Menge unreifes Obst gegessen hatte. Damit hatte er sich natürlich —. Die Eltern sagten daher zu ihm: Sei in Zukunft nicht so —! Ich hoffe, er wird den Eltern —.)
3. Kritik absurder Behauptungen. (Ich habe drei Brüder, Paul, Ernst und ich. — Man fand eine Leiche, die in 16 Stücke zerschnitten war, manche nehmen Selbstmord an. — Ein Radfahrer verunglückte auf der Straße, so daß er sofort tot war. Man brachte ihn ins Krankenhaus, wo man hofft, ihn bald wieder entlassen zu können. — Vorhin las ich von einem Eisenbahnunglück, es war aber kein schweres, es waren nur 48 Tote.)
4. Drei Worte in einen Satz bringen. (Es gilt als ein Satz, wenn ein einheitlicher Gedanke auch nebengeordnete Sätze zusammenschließt.)

Für elf und zwölf Jahre.

1. Definieren von abstrakten Begriffen. (Neid, Mitleid, Gerechtigkeit. Verlangen einfacher Beispiele.)

2. Ordnen von durcheinander geworfenen Worten zu einem Satz. (Gedruckte Texte: a) ein verteidigt Herrn mutig Hund guter seinen. — b) Wir Ferien auf gereist das sind in Land den. — c) Ich habe Lehrer meine verbessern gebeten zu Arbeit meinen. — Ein Satz darf als Beispiel vorgelesen werden.)
3. Drei schwere Verstandesfragen. (Was muß man machen, wenn man von einem Freunde aus Versehen geschlagen wird? — Was muß man machen, ehe man etwas Wichtiges unternimmt? — Was würdest du sagen, wenn du nach deiner Meinung über jemand gefragt wirst, den du wenig kennst?)
4. Finden von Reimen auf ein gegebenes Wort (mindestens drei in einer Minute).

Die Tests der Elf- und Zwölfjährigen sind für beide Lebensalter gleichwertig angenommen, drei gelöste sollen als ein Jahr, sechs als zwei Jahr gelten.

Bei der Anwendung dieser Prüfung werden nämlich die Tests durchgeprüft bis keiner mehr gelöst wird, und die Leistung je nachdem mit + oder — bewertet. Dann wird die höchste Altersstufe, von der alle Tests gelöst sind, als Ausgangspunkt der Berechnung genommen die überschießenden + zusammengerechnet und für je fünf eine Altersstufe hinzugezählt. So erhält man das „Intelligenzalter“ des Kindes und je nachdem dieses dem Lebensalter gleich niedriger oder höher ist, ersieht man, ob die Intelligenzentwicklung normal, zurückgeblieben oder vorausgeschritten ist und wieviel.

Diese Intelligenzaltersbestimmung hat sich in der Tat als ein brauchbares Maß für die Anlagen der Kinder erwiesen. Natürlich ist ein Rückstand um einen bestimmten Zeitraum um so bedeutungsvoller, je jünger ein Kind ist. Ein Jahr Rückstand ist nur im vorschulpflichtigem Alter von schlimmer Bedeutung, später ist ein Rückstand von zwei Jahren und vom elften Jahr ab, erst ein solcher von drei Jahren für Schwachsinn beweisend. Mit zunehmendem Alter werden die Rückstände bei Schwachsinnigen aber immer größer, denn es hat sich gezeigt, daß Idioten über die Intelligenzaltersstufe von drei Jahren, Imbezille über die von sieben Jahren und Debile über die von zehn Jahren nicht hinausschreiten. Rückstände von einem Jahr findet man im Schulalter viel bei nicht schwachsinnigen aber sonst abnormen, insbesondere psychopathischen Kindern, die im Unterricht stark versagen. Vernachlässigte oder verbummelte Kinder aber zeigen trotz schlechter Schulleistungen doch das richtige Intelligenzalter. So gibt das Ergebnis dieser Untersuchung sogleich bestimmte Hinweise, was mit den Kindern zu geschehen hat (zwei Jahre Rückstand = Hilfsschule, ein Jahr Rückstand = Nachhilfeklasse od. dgl.), es stellt durch den unmittelbaren Vergleich mit den Leistungen normaler Kinder die Schwäche sehr anschaulich dar und stuft sie praktisch ab. Bei der Untersuchung bekommt man aber, wenigstens in Stichproben einen genügenden Ein-

blick in die ganze geistige Verfassung des Kindes und man kann Hinweise auf besondere Einzelleistungen oder -schwächen durch weitere Untersuchung gegebenenfalls sicherstellen. Selbst individuelle Eigentümlichkeiten kommen dabei zum Vorschein.

Dennoch ist die Handhabung der Methode einfach, bequem und verhältnismäßig kurz, also für Reihenuntersuchungen sehr geeignet. Auch ermüdet sie die Kinder weniger, zumal sie ihnen meist Spaß macht. Die Ergebnisse sind bestimmter und die Beurteilung der Leistungen auch für Laien nicht so schwierig. Freilich gehört auch hierzu einige Übung; im Anfang macht insbesondere schon die Bewertung der einzelnen Leistungen mit + oder — Schwierigkeiten, was aber nach einiger Erfahrung leicht gelingt. Nur muß man sich bei der Anwendung überhaupt genau an die von Bobertag gegebenen Vorschriften halten.

Man tut gut in jedem Fall die Antworten der Kinder genau, soweit möglich, wörtlich aufzuzeichnen, was für etwaige Nach- oder Reihenuntersuchungen unbedingt erforderlich ist. Dazu eignet sich ein einfaches Schema z. B. folgender Anordnung auf einem halben Bogenblatt:

Vorderseite.

Name: .... Geboren: ...... Schule: ...... Klasse ...... Untersucht am: ......

Angaben über Personalien und Orientierung in der Umwelt:

Bilder: 1.
2.
3.

(4, 5, 6) Zahlen:	Gewichte:	(+ od. — ?)	Bilderlücken:
a)	a)	4 Pf. abzähl. Ästhet. Vergl.:	Geduldspiel: 3 Aufträge:
b)	b)	r—l:	4 Farben:
c)	c)	5 — alle Münzen: 80 Pf. herausg.:	v. 20 rückw. zähl.: Datum:

10 Silben:
16 Silben:
26 Silben:

Definitionen:	Vergleiche:
1. Gabel:	Schmetterling—Fliege:
2. Stuhl:	
3. Puppe:	Holz — Glas:
4. Pferd:	
5. Soldat:	Fleisch — Knochen:

Leichte Verstandesfragen:
Zug versäumt?
Gegenstand zerschlagen?
Zu spät kommen?

Wiedergabe der Zeitungsnotiz:

Schwere Verstandesfragen:
Von Freund geschlagen?
Wichtiges Unternehmen?
Meinung über Fremden?

Abstraktra:
Neid?
Mitleid?
Gerechtigkeit?

3 Worte z. Satz:

Reime:

Absurditäten:
Radfahrer?
3 Brüder?
Leiche?
Eisenbahnunglück?

Worte ordnen?
1.
2.
3.

Lücken im Text?

(Rückseite.)

Quadrat, Rhombus: (Raum für die Zeichnungen.)

Zusammenstellung (±) der Tests:

	5 Jahre	6 Jahre	7 Jahre	8 Jahre	9 Jahre	10 Jahre	11 und 12 Jahre	11 und 12 Jahre
1.	Quadrat abzeichnen	Beschreib. von Bildern	Rhombus abzeichnen	Lesen 1 Hauptpunkt	Provoz. Erklärung von Bildern	Lesen 6 Hauptpunkte	Spont. Bildererklärung	Definition abstrakt.
2.	Definition [Zweck]	Ästhetische Vergleiche	Lücken in Bildern	Intelligenz leicht	Definition Oberbeg.	3 Worte in 2 Sätze	Lücken im Text	Intelligenz schwer
3.	10 Silben	16 Silben	1 Pfennig bis 1 Mark	Vergleiche	Datum	26 Silben	Absurditäten	Worte ordnen
4.	4 Zahlen	3 Aufträge	5 Zahlen	4 Farben	5 Gewichte	6 Zahlen	3 Worte in 1 Satz	Reime
5.	4 Pfennige abzählen	Geduldspiel	Rechts und links	Von 20 rückwärts	80 Pfennige herausgeb.	Alle Münzen		

Lebensalter:
Intelligenzalter:
Differenz:
Allgemeine Charakteristik des Kindes. Besondere Fehler und Eigentümlichkeiten:

5. Behandlung des Schwachsinns.

Die Behandlung der Schwachsinnszustände gliedert sich in eine rein ärztliche und eine pädagogische. Obwohl sie vielfach ineinandergreifen, muß die erstere hier unberücksichtigt bleiben; soweit sie zur Unterstützung der Unterrichtsmaßnahmen dient, kommen wir später darauf zurück.

Die pädagogische Behandlung ist Erziehung und Unterricht, wovon bei Schwachsinnigen und überhaupt bei abnormen Kindern erstere immer im Vordergrunde stehen muß. Sie richten sich ganz nach dem Zustande des Kindes und dem Grade des Schwachsinns. In schweren Fällen kommt überhaupt nur ein gewisses Maß von Erziehung in Frage, weil Unterricht hier aussichtslos ist. Solche Fälle gehören auch am besten in Anstalten. Für die Schule kommen nur die leichteren Fälle in Betracht, bei denen auch ein Unterricht Erfolg verspricht und Zweck hat. Ihnen dient die Hilfsschule.

Die Art des Unterrichts muß sich darin nach dem einzelnen Fall und seinen zutagegetretenen wesentlichen Schwächen richten.

In erzieherischer Hinsicht gilt es, viele störende Eigenheiten zu bekämpfen, die aus erzieherischer Vernachlässigung, aus der Ungeselligkeit der Kinder und aus sittlicher Stumpfheit fließen. Die Eltern können oder wollen oft keine Mühe auf solche Kinder verwenden, oder verstehen es nicht. Die normalen Kinder ärgern oder necken die schwachsinnigen oder halten sie sich mindestens fern. Darum sind diese gewöhnlich ungesellig, scheu, ängstlich vor Fremden, oft widerstrebend und verstockt; gegen andere Kinder ablehnend, unduldsam und gewalttätig. Hierbei hat die Gemeinsamkeit der Schule und der Umgang mit ihresgleichen allein schon einen recht günstigen erzieherischen Einfluß, die Kinder passen sich dem Zusammenleben bald an. Außergewöhnliche Eigenheiten und Fehler, wie große Reizbarkeit, Gewalttätigkeit, große Unruhe oder sittliche Abstumpfung müssen besonders berücksichtigt und je nachdem durch geduldige Erziehung oder disziplinare Mittel bekämpft werden. Wir kommen darauf noch zu sprechen.

Auch der Unterricht hat zuerst oft Schwierigkeiten zu überwinden, die in Fehlern und Gebrechen aus gestörter Entwicklung liegen, wie mangelhafte Sprachbildung oder andere motorische Hemmungen, Reste alter Lähmungen, große allgemeine Ungeschicklichkeit u. dgl. Sie sind durch planmäßige Übung im Einzelunterricht und je nachdem in besonderen Kursen zu beseitigen.

Bei dem gesamten Unterricht hat man die große Unaufmerksamkeit, die Auffassungserschwerung und das geringe Interesse der Kinder zu überwinden. Daher müssen sie lebhaft angeregt werden mit großen Bildern, lebhaften Farben, Buchstabentafeln usw. Der Unterricht Schwachsinniger muß ganz eingestellt sein auf Selbstbetätigung und Anschaulichkeit. Letztere fehlt den Kindern zu-

meist, es fehlen ihnen klare Vorstellungen und die einfachsten Begriffe, die normale Kinder schon in die Schule mitbringen. Sie müssen erst entwickelt werden durch Aufbau aus ihren verschiedenen Sinnesanteilen, aus ihren Teilvorstellungen. Jedes Sinnesgebiet muß herangezogen und erst gewissermaßen eingeübt werden, damit die Kinder die verschiedenen Wahrnehmungen unterscheiden lernen und sich einprägen. Dann muß die Verknüpfung zu Gesamtvorstellungen gefestigt werden, ebenfalls durch Anregung von allen möglichen Seiten her, damit sie recht häufig wiederweckt und eingeprägt werden. So kann u. U. auch für ein besonders schwer erregbares Sinnesgebiet auf anderen Ersatz geschaffen werden.

Der räumliche Anteil ist aber bei allen unseren Objektvorstellungen der wichtigste, die Raumvorstellung nimmt eine beherrschende Stellung in unserer Vorstellungstätigkeit ein und ist die Grundlage wichtigster Allgemeinvorstellungen. Die Raumvorstellung beruht aber auf den Tast- und Bewegungsempfindungen. Auf ihre Schwäche weist bei vielen Schwachsinnigen eine große Unsicherheit und Ungeschicklichkeit der Bewegungen. Sie können aber durch reichliche mannigfache Bewegungsübungen gefördert werden; die Tätigkeit regt die Entwicklung an.

Die Selbsttätigkeit, der Handfertigkeitsunterricht ist also das Bildungsmittel für Schwachsinnige. Aber auch schon deshalb, weil es bei vielen Imbezillen nur durch praktische Tätigkeit gelingt ihre Aufmerksamkeit zu erregen und zu fesseln. Dabei wird man, wenn nötig, auch auf die Ausbildung der linken Hand Wert legen müssen.

Erst wenn eine ausreichende Vorstellungs- und klare Begriffsbildung erzielt ist, kann man sprachlich-begriffliche Methoden wie bei normalen Kindern anwenden. Aber der Handfertigkeitsunterricht bleibt auch fernerhin das geeignetste Unterrichtsmittel für Schwachbefähigte, auch zur Erlangung einer gewissen Leistungsfähigkeit und Handgeschicklichkeit. Es kommt ja bei Schwachsinnigen weniger darauf an, ihnen ein bestimmtes Maß von Wissen und Kenntnissen beizubringen, das später doch meist garnicht verwendet werden kann, als vielmehr nutzbare Fertigkeiten. Darum Selbsttätigkeit. Auswendiglernenlassen ist dagegen wertlos. Wortwissen nützt den schwachsinnigen Kindern nichts, weil sie es nicht verwerten können.

Die Ausführung dieser Grundsätze im einzelnen ist Sache der pädagogischen Methodik. —

Es folgt nun die Besprechung einiger begleitender Erkrankungen die in Beziehung zum Schwachsinn stehen.

VI. Die Nervosität, Psychopathie.

(Psychopathische Minderwertigkeit, psychopathische Konstitution, erbliche Entartung.)

1. Begriffsbestimmung und Wesen. Allgemeine Erscheinungsweise.

Da der Schwachsinn häufig auf einer angeborenen minderwertigen Anlage erwächst, so verbinden sich mit ihm auch häufig die sonstigen mannigfachen Anzeichen der angeborenen Minderwertigkeit der erblichen Entartung. Es sind das Erscheinungen, die man gewöhnlich mit dem Namen „Nervosität" bezeichnet und „nervöse" Kinder sind bekanntlich unter den Schwachsinnigen und Hilfsschülern recht häufig. Mit der Bezeichnung „Nervosität" werden aber zwei in ihrer Bedeutnug ganz verschiedene, wenn auch in ihren Erscheinungen vielfach übereinstimmende Zustände belegt, nämlich außer der hier zu besprechenden angeborenen und unheilbaren Anlage, auch die Erscheinunaen der erworbenen nervösen Erschöpfung („Neurasthenie"), die auf Überanstrengung, Erkrankung, Unterernährung u. dgl. beruht und heilbar ist.

Diese ist bei Kindern sehr selten, aber auch bei der „Nervosität" der Erwachsenen handelt es sich überwiegend um angeborene Zustände. Wo also von „Nervosität" schlechthin gesprochen wird, sind fast immer die hier zu besprechenden angeborenen Zustände gemeint, die man der Klarheit halber mit einem der anderen oben genannten Bezeichnungen belegen kann, während die erworbene nervöse Erschöpfung oder Neurasthenie genauer als solche bezeichnet werden müßte.

Es handelt sich also bei der psychopathischen Minderwertigkeit um eine angeborene, von den Eltern ererbte abnorme Veranlagung des Nervensystems, die den Stempel der Entartung trägt, d. h. sie birgt den Keim zu fortschreitender Entartung des Geschlechtes.

Sind bei den Vorfahren eines Menschen geistige Erkrankungen aufgetreten, so spricht man von erblicher Belastung. Dieser Ausdruck „Belastung" stellt nur die Tatsache des Vorkommens von Erkrankungen bei den Vorfahren fest. Der belastete Mensch braucht deshalb nicht im mindesten abnorm zu sein und sich von Gesunden durchaus nicht zu unterscheiden. Denn krankhafte Eigenschaften brauchen sich nicht auf die Nachkommenschaft zu vererben und vererben sich vor allem nie auf alle Nachkommen. Belastung bedeutet also weiter nichts, als daß die Wahrscheinlichkeit zu erkranken bei Belasteten größer ist, als bei Unbelasteten. Es können aber auch geistige Abnormitäten oder abnorme Veranlagungen des Nervensystems von den Eltern vererbt werden, wie Charaktereigentümlichkeiten,

wie auch körperliche Eigenheiten und Ähnlichkeiten. So ist es mit dieser Entartungsanlage.

Sie kann entstehen durch ungeeignete Blutmischung, Verbindung nichtpassender Keime (man hat von „Keimfeindschaft“ gesprochen), durch Zusammentreffen abnormer Vererbungsneigungen und durch die verschiedensten keimschädigenden Einflüsse. Sie ist als solche durch die Geschlechter weiter vererbbar, und treffen dabei durch Vererbung von beiden Eltern her solche Entartungsneigungen zusammen, so kann es zu fortschreitender Entartung kommen. Wir sehen dann bestimmte Erkrankungsformen auftreten, die man eben deshalb als Entartungskrankheiten bezeichnet hat; das sind die Hysterie, die Epilepsie, von Geistesstörungen die Verrücktheit (Paranoia), das Stimmungsirresein (manisch-depressives Irresein, Manie, Melancholie), und auch die angeborenen Schwachsinnszustände. Die Geschlechter können dabei aussterben; aber die Entartung muß keineswegs immer fortschreiten, sie kann sich vielmehr nur als abnorme Veranlagung weitervererben und bei günstiger Blutmischung wieder verlieren.

Bei den Sprößlingen von Leuten, die an den oben angegebenen Krankheiten leiden, wird man also die erbliche Entartung antreffen; außerdem aber bei Kindern solcher Eltern, bei denen direkt keimschädigende Einflüsse wirksam sind, also ganz besonders bei Kindern von Alkoholisten, dann von Syphilitikern. Aber auch andere chronische Infektionskrankheiten und gewisse Konstitutionskrankheiten, wie Gicht, Zuckerkrankheit u. a. können keimschädigend wirken.

Wie erwähnt kann die erbliche Entartung auch die intellektuellen Fähigkeiten schädigen, und die leichteste Form des Schwachsinns, die Debilität, findet man in der Tat sehr häufig mit der erblichen Entartung verbunden. Aber der Intellekt braucht keinswegs immer zu leiden, im Gegenteil, man findet bei den Entarteten sogar ganz hervorragende geistige Begabungen. Auch in intellektuell sehr hochstehenden Familien tritt die erbliche Entartung auf. (Man darf überhaupt die Bezeichnung angeborene oder psychopathische „Minderwertigkeit“ für diese Zustände nicht mißverstehen. Sie enthält kein Urteil über soziale oder moralische Eigenschaften eines Menschen. Minderwertig ist die Anlage nur, im Vergleich mit einer ganz normalen, in bezug auf eine gewisse Lebenskraft des Individuums und auf die Erhaltung der Art. Aber moralisch und sozial sind viele dieser Entarteten überaus nützliche und hochstehende Individuen; gerade schöpferische und geniale Menschen zählen darunter.)

Während also der erblich Belastete in seiner nervösen und geistigen Verfassung nicht im mindesten abnorm zu sein braucht, ist es der mit einer solchen erblichen Minderwertigkeit Behaftete immer; er trägt eine Reihe stets nachweisbarer Kennzeichen seiner Ent-

artung auf *geistigem* und meist auch auf *körperlichem Gebiete* an sich. Diese Abweichungen bedeuten aber noch nicht etwa eine Geisteskrankheit, sondern es sind Zustände, die auf der Grenze zwischen Gesundheit und Krankheit stehen. Entartete sind also den Geisteskrankheiten näher als Normale, sie sind in größerer Gefahr, geistig zu erkranken, und erkranken unter geringfügigeren Einflüssen. Dabei zeigen natürlich die einen nur geringe, die anderen schwere Abweichungen von der Norm, so daß sie ausgesprochener Krankheit schon ganz nahe stehen. Auch ist die Abartung der geistigen Verfassung nicht immer eine *allgemeine*, sondern betrifft mitunter *überwiegend bestimmte* geistige Gebiete, so daß die Anlagen ganz bestimmter Erkrankungen schon vorgebildet sind, die dann unter ungünstigen Umständen zur Entwicklung kommen können.

Die *psychopathische Minderwertigkeit* besteht in einer *abnormen geistigen und nervösen Verfassung*, wobei die ganze *Zusammensetzung der geistigen Persönlichkeit* ebenso wie die *Einstellung auf die Außenwelt* vom Normalen abweichen. Die Nervösen sind also anders geartet, *unzweckmäßiger zusammengesetzt* und unterliegen in abnormer Weise der Einwirkung der gewöhnlichen Lebensreize, es besteht ein *Mißverhältnis zwischen Reiz und Wirkung*.

Der geistigen Persönlichkeit fehlt das harmonische Gleichgewicht: *Denken, Fühlen und Wollen* sind nicht richtig gegeneinander abgewogen, es überwiegt eins über das andere. Oft stehen sie auch *in Widerspruch* zueinander. Schon ihre angeborenen Anlagen sind *unharmonisch und widerspruchsvoll*. Große Fähigkeiten und große Schwächen sind mannigfach vergesellschaftet, und die seltsamsten Gegensätze vereinigen sich in ihnen. So bilden sie *abnorme* schwankende *Charaktere, unausgeglichene, zerrissene Naturen* („problematische Naturen").

Die häufigsten Störungen liegen im *Gefühls- und Willensleben*. Das Gefühl überwuchert häufig, ist den äußeren Erlebnissen nicht richtig angepaßt oder deckt sich auch nicht mit Anschauungen und Überlegungen, es steht in Widerstreit mit dem Denken. Infolgedessen folgt auch das Handeln nicht überlegter Planmäßigkeit, sondern ist sprunghaft, unberechenbar und oft unzweckmäßig.

Aber auch die Willensantriebe selbst sind nicht gleichmäßig und folgerichtig, bald wird eine gewaltige Kraftanspannung am falschen Ort, vor unlohnendem Ziel, verschwendet, bald fehlt jede Entschlußkraft, auch in wichtigen Dingen. Stimmungen und äußere Umstände beeinflussen das Handeln stark.

Die Nervösen unterliegen überhaupt äußeren Einwirkungen sehr. Sie haben eine geringere Widerstandskraft gegen Einflüsse aller Art;

sie sind reizempfindlicher, d. h. sowohl reizempfänglicher, eindrucksfähiger als Normale, als auch widerstandsunfähiger, erschöpfbarer. Reize wirken stärker ein und gleichen sich nicht in entsprechender Zeit wieder aus, oder haben auch Wirkungen ganz ungewöhnlicher Art. Infolge dieser geringen Widerstandskraft versagen Nervöse schnell, es fehlt ihnen Ausdauer und Zähigkeit des Wollens. Sie erliegen geringen Schwierigkeiten, sind nicht imstande, wie der Normale, vor erhöhten Anforderungen ihre Leistungsfähigkeit zu steigern, sondern sie erlahmen und erschöpfen sich. So sind sie den Anforderungen des täglichen Lebens schlechter angepaßt.

Dabei können, wie gesagt, große Begabungen vorhanden sein, wenn auch häufig nur einseitige; die Anlagen sind eben sehr ungleichmäßig. So findet man Leute mit riesigem Wissen, die vor jeder praktischen Frage hilflos stehen; oder überaus scharfsinnige Denker, die nicht imstande sind, einen Menschen zu durchschauen, und von minderwertigen Individuen an der Nase herumgeführt werden. Man findet große formale Begabung, Gewandtheit und Formschönheit in Rede und Schrift, verbunden mit Unklarheit und Verschwommenheit aller Begriffe. Am häufigsten sind künstlerische Anlagen bei mittelmäßiger oder sogar minderwertiger Intelligenz.

Ebenso einseitige Verzerrungen zeigt der Charakter der Entarteten. Bald sind sie kalte Verstandesmenschen, bald übertrieben gefühlsweiche, reine Affekt- und Triebnaturen. Normale Eigenschaften finden sich vielfach übertrieben und entartet: an Stelle Gewissenhaftigkeit stecken die Leute voller ängstlicher Bedenken. Ordnungsliebe ist verzerrt in kleinlichste Pedanterie; Religiosität in Frömmelei, u. dgl. m. Oder es vereinigen sich auch die unbegreiflichsten Widersprüche in einer Person, z. B. künstlerische Feinfühligkeit mit sittlicher Stumpfheit, Idealismus mit kaltherziger Selbstsucht; große Gefühlsweichheit, übertriebene Tierliebe oder Frömmelei trifft man bei grausamen, ja verbrecherischen Naturen.

Am regelmäßigsten und auffallendsten ist aber das Gefühlsleben verändert. Die Nervösen sind richtige Stimmungsmenschen, dabei abhängig von äußeren Eindrücken, sehr beeinflußbar und launisch. Ihre Gefühlsäußerungen sind häufig übertrieben, und hierbei zeigt sich besonders das Mißverhältnis zwischen Reiz und Wirkung: geringe Anlässe führen zu heftigen Ausbrüchen von Zorn, Ärger und Wut; an Stelle normaler Heiterkeit treten Lach- oder Weinkrämpfe. Insbesondere treten auch die körperlichen Begleiterscheinungen der Affekte stark hervor, und es kommt zu schweren motorischen Entladungen: so erblassen oder erstarren sie nicht nur im Schreck, sondern bekommen Ohnmacht, Erbrechen oder einen Krampfanfall; Zorn entlädt sich in einem Tobsuchtsanfall. Solche Affektentladungen Entarteter sind der „Zuchthausknall“, der „Blaukoller“ und

das „Wilde-Mann-Spielen“, von denen man oft in der Zeitung liest.

Die Gefühlsreaktionen gleichen sich in anderen Fällen nur schwer aus; so hinterläßt ein unangenehmes Erlebnis einen lange nicht zu überwindenden Ärger oder tiefe schwermütige Verstimmung. Schwierigkeiten und Mißerfolge verstimmen tief und nehmen völlig den Mut und das Selbstvertrauen.

In manchen Fällen bleiben abnorme Stimmungslagen dauernd bestehen. So gibt es dauernd Verstimmte, die alles schwer, alles von der ernsten Seite nehmen, in allen Erlebnissen immer nur die möglichen unangenehmen, schlimmen Folgen sehen. Umgekehrt gibt es ewig heitere Naturen, die alles in rosigem Lichte sehen, erfolgsicher, voll weitgehender Erwartungen, aber auch oberflächlich und leichtsinnig, überall nur das Angenehme herausholend. Sehr häufig findet man auch eine dauernd gereizte Stimmung. Solche Menschen ärgern sich über alles, sind immerfort geladen, um bei der geringsten Kleinigkeit zu explodieren. Auf jede, auch die harmloseste Frage oder Anrede antworten sie in gereiztem Tone. Noch anderen fehlen die Gemütsregungen für gewöhnlich, sie sind teilnahmslos, ohne instinktbetonte Stellungnahme zu den Erlebnissen; sie haben weder Interessen noch Neigungen und keine bestimmten Lebensziele; sie leben vielmehr in den Tag hinein und lassen sich selbst bei guter Begabung von den Umständen willenlos treiben.

Bei einer großen Zahl von Nervösen treten die angeführten Verstimmungen bei sonst normaler Stimmungslage nur anfallsweise, mitunter periodisch ein, oder es wechseln auch traurige und heitere Verstimmungen miteinander ab, dann sind die Leute bald niedergeschlagen, gedrückt, arbeitsunlustig und mutlos, bald wieder zufrieden, sehr aufgekratzt, vielgeschäftig und leistungsfähig, es geht ihnen alles gut von der Hand.

Die Steigerung dieser Verstimmungen ins Krankhafte bildet das Stimmungsirresein, Melancholie, Manie und ihre Vereinigung, das manisch-depressive Irresein.

Eine der häufigsten Verstimmungen der Entarteten ist die Angst. Sie heftet sich entweder an besondere Erlebnisse als Angst vor wichtigen Entscheidungen, schwierigen Unternehmungen, vor unangenehmen oder auch nur ungewohnten Situationen; andernfalls tritt sie aber auch ganz gegenstandslos auf, oft mit quälenden körperlichen Empfindungen verbunden, und kehrt dann mitunter auch periodisch wieder.

Gern verbindet sich die Angst auch mit Zwangsvorstellungen, von denen noch gesprochen werden wird. —

Man wird verstehen, daß bei solchen Stimmungsmenschen Gefühle und Stimmungen, denen sie so stark unterliegen, eine große subjektive Wertigkeit erhalten. Das Ich mit all seinen Empfind-

lichkeiten nimmt das Interesse in übertriebenem Maße in Anspruch. Oft grüblerisch und einem tätigen Leben nicht gewachsen, versenken sich nervöse Schwächlinge gern in sich selbst und zermürben in unaufhörlicher Selbstbeobachtung und Selbstzergliederung ihre an sich geringe Schaffenskraft.

Infolge der bei ihnen häufigen körperlichen Mißempfindungen und Angstgefühle nimmt diese Selbstbeobachtung meist auch einen hypochondrischen Zug an. In steter Sorge um ihr Befinden sind gewisse Nervöse dauernd mit der Pflege ihrer Gesundheit beschäftigt und quacksalbern mit Pulvern, Salben, Mixturen und allen Geheimmitteln ununterbrochen an sich herum. In einzelnen Fällen entstehen schwere, die Arbeitsfähigkeit völlig zerstörende Hypochondrien.

Bei manchen dieser eigenliebenden und eigensüchtigen Menschen steht das Ich ganz im Mittelpunkt des Denkens, seine Neigungen und Bedürfnisse sind das Maß aller Dinge. Nur was ihr Ich fördert hat Wert, nur was sie interessiert hat Berechtigung. Damit verbindet sich ferner eine große Selbstsucht. Dem eigenen Ich und der eigenen Empfindlichkeit gegenüber verlieren die Ansprüche und Interessen der anderen ihr Recht. Sie verlangen wie selbstverständlich jede Rücksicht, ohne ihrerseits die geringste zu nehmen. Außerstande sich selbst zu zügeln, sich nur einen Wunsch zu versagen, gehen sie über die Rechte des Einzelnen wie der Gesamtheit achtlos hinweg, es fehlt ihnen das Gefühl für eigene Pflichten, das Verständnis für die durch das Gemeinschaftsleben gebotenen Beschränkungen des Einzelwillens. Wenn sie dabei auf Widerstand stoßen, entrüsten sie sich über die Rücksichtslosigkeit und den Eigennutz der anderen und fühlen sich in Empfindlichkeit und Rechthaberei dauernd angefeindet und in ihrem Rechte verletzt. Das sind jene ewig nörgelnden Menschen, die beständig im Kampf mit der Gesellschaft oder ihrer Umgebung leben. Bei ihnen kann sich aus einem ungünstigen Anlaß ein ausgesprochener „Querulantenwahn“ entwickeln.

Eine andere Gruppe solcher abnormer Charaktere tritt in Gegensatz zur Allgemeinheit nicht aus einer selbstischen Überempfindlichkeit, sondern aus einer Verschrobenheit ihrer Denkweise. Sie sind Allesbesserwisser, stehen beständig in Kampfstellung gegen herrschende Meinungen und allgemein gültige Anschauungen. Alles, was mit dem Anspruch auf Geltung ihnen entgegentritt, fordert ihre Kritik heraus, aber das eigene unfehlbare Urteil verteidigen sie mit Spitzfindigkeit und Wortklauberei gegen alle Welt. Aus solchen Leuten setzen sich die Gründer und Anhänger aller abseitigen Bestrebungen zusammen, sie liefern die Naturmenschen und besonders häufig Sektierer, zumal ein Hang zum Mystischen bei Psychopathen oft stark ausgeprägt ist. Sie vertreten ihren Standpunkt oft mit unduldsamer Engherzigkeit, als Fanatiker der Idee.

Bei vielen Nervösen ist die Phantasietätigkeit sehr lebhaft und ungezügelt und verbindet sich oft mit Untreue des Gedächtnisses und Schwäche der Kritik. Ihre Erlebnisse entstellen und verändern sich darum in der Erinnerung; an Stelle von Beobachtungen treten Phantasieerzeugnisse. Diese Phantastik findet ihre Ausartung in jenen Naturen, die man als krankhafte Lügner und Schwindler bezeichnet. Die Phantasie überwuchert bei diesen so die Kritik und verdrängt die objektiven Erinnerungen, daß diese Leute ihre Lügen, zum mindesten vorübergehend, selbst für wahr halten. Sie lügen ganz unbewußt und belügen sich selbst, weil sie eben Wahrheit und Phantasie nicht mehr auseinanderhalten können. Ja, die Phantasiegebilde können eine solche Gewalt über sie bekommen, daß sie völlig in den Phantasien leben, z. B. eine in der Phantasie entstandene fremde Persönlichkeit annehmen. Ein Teil der Hochstapler gehört hierhin, die eben deshalb ihre Rolle so überzeugend für andere spielen, weil sie selber an sie glauben und wie ein guter Schauspieler in der Rolle leben.

Nicht so selten findet man bei Entarteten eine große Schwäche aller moralischen Empfindungen, oft mit großer Begabung verbunden. Ihren großen Verstandesleistungen steht dann ein gesellschaftsfeindliches Verhalten gegenüber, das sie in Ungelegenheiten führt, trotz überlegener Intelligenz. Es besteht eben eine moralische Schwäche, man sprach von „moralischem Irresein“. —

Es ist begreiflich, daß das Handeln so unharmonischer Naturen leicht der Zweckmäßigkeit und Folgerichtigkeit entbehren wird, erstens infolge der verkehrten Denkrichtung, zweitens weil bei den Stimmungsmenschen die überlegte Planmäßigkeit von Stimmungen, Befürchtungen, Abneigungen u. dgl. durchkreuzt und so ihr Handeln widerspruchsvoll, gehemmt und unfrei wird. Zudem fehlt ihnen häufig auch die nötige Entschlußkraft, Befürchtungen und Bedenklichkeiten belasten sie. Bei Stimmungsschwankungen leitet bald das gesteigerte Selbstgefühl Unternehmungen ein, bald fehlt wieder das Selbstvertrauen zu ihrer Durchführung. Es mangelt so an der Nachhaltigkeit; die verschiedensten Dinge werden immer wieder mit großem Eifer angefangen, aber bald erlahmt, insbesondere bei geringen Schwierigkeiten, die Energie. An Stelle vernünftiger Überlegungen treten vielfach auch Vorurteile, Zu- und Abneigungen und so sind ihre Entschließungen unberechenbar, sprunghaft.

In einigen Fällen fehlt es ganz am planmäßigen Wollen und die Willensschwäche ist geradezu der hervorstechende Charakterzug. Solche Leute bringen es zu nichts, selbst bei guter Begabung. Sie haben kein festes Ziel, es fehlt die Ausdauer zu regelmäßiger Tätigkeit und so kommen sie in keinem Beruf vorwärts. Sie wenden ihr Interesse allen möglichen anderen Dingen zu und schließlich müssen solche Leute von ihren Angehörigen erhalten werden. Solange sie in geschützten Verhältnissen und unter Leitung anderer

leben, kommen sie ohne Konflikte durchs Leben. Auf sich selbst gestellt scheitern sie am geringsten Widerstand, unterliegen haltlos jedem schlechtem Einfluß und jeder Verführung; sie kommen ins Bummeln, begehen Gesetzesübertretungen, und so kommt es, daß gerade diese „Haltlosen" einen großen Teil der Gewohnheitsverbrecher ausmachen. Bessernden Einwirkungen sind sie aber sehr wohl zugänglich, sie sind gutmütig und lenksam und in der Jugend dankbare Objekte der Fürsorgeerziehung. Man erlebt es auch in Anstalten oft, daß solche Leute, die draußen vom Gefängnis ins Arbeitshaus, auf die Straße und wieder ins Gefängnis gewandert sind, solange sie unter fester Leitung stehen, ordentliche und brauchbare Arbeiter abgeben. Sie sehnen sich oft selbst nach einer festen Hand und guter Leitung, weil sie sich ihrer Schwäche selbst wohl bewußt sind. —

Die geschilderten sonderbaren Naturen mit ihren Charakter- und Gefühlsabnormitäten erhalten nur ihr besonderes Gepräge noch durch eine Reihe krankhafter Erscheinungen abnormer Triebe und Gewohnheiten, die für die Entartung kennzeichnend sind.

Dazu gehören in erster Linie die verschiedenen Zwangszustände, Zwangsvorstellungen, Zwangsbefürchtungen und Zwangshandlungen. Sie sind bei Psychopathen stark verbreitet und bei einzelnen Leuten so vorherrschend, daß sie in beständiger Angst leben und oft arbeitsunfähig sind. Insbesondere die Grübel- und Zweifelsucht läßt manche Leute mit keiner Arbeit zu Ende kommen. Leute mit Berührungsfurcht kommen den ganzen Tag nicht vom Waschtisch weg und die sehr häufige Platzangst hindert manche Leute völlig, aus dem Hause zu gehen.

Ebenso verbreitet sind die Tiks, krampfhafte Muskelzuckungen und ähnliche zwangsartige Bewegungen, von denen wir noch sprechen werden.

Ferner ist bemerkenswert das starke Hervortreten triebhaften Handelns, insbesondere aber krankhafte Triebe, wie der Wandertrieb, bei dem die Leute anfallsweise meist in Verstimmungen ziellose Wanderungen unternehmen. Ebenso tritt ein Trieb zum Trinken periodisch auf bei sonst ganz nüchternen oder wenigstens mäßigen Leuten, wodurch sie zu mehrtägigen wüsten Ausschreitungen getrieben werden. Weiter kommen krankhafter Stehl-, Brandstiftungstrieb vor. Ebenso gehören den Psychopathen die mannigfachen Verirrungen des Geschlechtstriebes zu, insbesondere Verknüpfung der geschlechtlichen Erregung mit gewissen Sexualsymbolen, Bekleidungsstücken oder sonstigen Gebrauchsgegenständen des anderen Geschlechts („Fetischismus"), ebenso die Verknüpfung der Geschlechtslust an die Ausübung oder das Erleiden von Schmerzen und Gewalttätigkeit („Sadismus" und „Masochismus") oder die Verkehrung des Triebes auf das eigene Geschlecht („Homosexualität") u. a. m.

Weiterhin kommen vor *Geschmacksverirrungen* (Lust an widerwärtigen Dingen, häßlichem Geruch und Geschmack); *unwiderstehliche Abneigung gegen gewisse Speisen* (z. B. Milch und alles was davon stammt, Butter, Käse); unüberwindliche *Scheu vor Tieren* (Katzen, Hunden) oder umgekehrt *Vorliebe für ekelhafte Tiere* (Schlangen u. a.); heftiger *Widerwillen gegen Berührung* gewisser Stoffe (Seide, Samt u. a.) und ähnliches mehr. —

Auf *körperlichem* Gebiete findet man nun ferner mehr oder weniger ausgeprägt alle jene Erscheinungen der *reizbaren Schwäche*, die auch der nervösen Erschöpfung (Neurasthenie) zukommen, hier aber als angeborene Übererregbarkeit und Erschöpfbarkeit ein wesentliches Kennzeichen der Nervosität bilden.

Im Vordergrunde steht die große *Ermüdbarkeit*; geringe geistige oder körperliche Anstrengungen hinterlassen starke Abspannung mit Unaufmerksamkeit, *Zerstreutheit*, *Reizbarkeit*, schlechter Laune. Die Erholungsfähigkeit leidet unter schlechtem Schlaf. Nervöse können schwer einschlafen, wälzen sich lange umher mit fruchtlosen Grübeleien über Tageserlebnisse u. a.

Dazu kommen *Überempfindlichkeiten* gegen *äußere Einflüsse*, übergroße *Geräuschempfindlichkeit*, Unfähigkeit *Hitze*, *Kälte*, *Hunger* zu ertragen; Widerstandsunfähigkeit gegen *Gifte*. Die Entarteten sind es gerade, die zwar eine große Sucht nach Genußgiften haben, aber andrerseits der Wirkung der Gifte sehr stark unterliegen. Sie neigen zu chronischem *Mißbrauch von Alkohol*, Morphium usw., neigen aber gleichzeitig unter der Einwirkung dieser zu schweren Erkrankungen, Geistesstörungen u. a. Selbst ein einmaliger Alkoholgenuß kann schwere Folgen auslösen, es besteht häufig, wie man sagt, „*Alkoholintoleranz*". Unter Umständen treten nach Genuß geringer Mengen ganz abnorme, schwere geistige Wirkungen ein, sog. „*pathologische Räusche*" (Bewußtseinsstörungen mit schwerer Erregung).

Übererregbarkeit des *Gefäßsystems* zeigt sich in Neigung zu *Erröten*, *Schwindel*, *Ohnmachten*, zu *Schweißausbrüchen* (besonders an Händen und Füßen, oder auch halbseitigen), zu *Migräne*. Überempfindlichkeit der *Verdauungsorgane* in *Appetitlosigkeit*, *Neigung zu Erbrechen*, Durchfällen bei geringen Unregelmäßigkeiten oder bei Erregungen. Hier findet man auch die Unfähigkeit, bestimmte Speisen zu vertragen; nach Erdbeeren, Fischen u. a. tritt Nesselsucht oder schwere Verdauungsstörung auf („*Idiosynkrasien*").

Häufig leiden die Nervösen auch an *Kopfschmerzen*, an Schmerzen in den verschiedensten Körpergegenden, *Zittern*, *Herzklopfen*, Bewegungsunruhe, großer *Ruhelosigkeit*.

Wir begegnen allen diesen Störungen bei der Schilderung der nervösen Kinder wieder.

2. Erscheinungsweise der Nervosität im Kindesalter.

In der Kindheit finden wir nämlich die geschilderten Eigentümlichkeiten schon vor, nur nicht in derselben Gruppierung und Ausprägung wie bei Erwachsenen. Denn natürlich sind auch die abnormen Charaktere in der Kindheit noch nicht ausgereift, sondern erhalten, wie die normalen, ihre Vollendung erst im Laufe der Entwicklung und durch das Leben selbst. In der Anlage jedoch sind sie schon vorhanden. Die Hauptzüge der Nervosität aber sind in der Kindheit schon deutlich ausgeprägt, ja sogar im Säuglingsalter sind die nervösen Kinder an ihrem veränderten Verhalten erkennbar.

Das sind die großen Schreihälse, die bei der geringsten Unbequemlichkeit, bei Nässe, bei einer Falte in den Hüllen jämmerlich und anhaltend schreien. Sie sind auch sonst überaus unruhig, zappelig, können keinen Augenblick still für sich bleiben. In der Erregung steigert sich ihre Unruhe zu förmlichen Zitter- und Schüttelkrämpfen. Eine Neigung zu Krampfzuständen ist sehr ausgesprochen; bei körperlichen Erkrankungen und bei den verschiedensten Reizen sonst treten Krämpfe auf, z. B. auch bei gemütlichen Erschütterungen. Die Kinder sind überaus schreckhaft, beim Anblick Fremder oder bei lauten Geräuschen fahren sie nicht nur heftig zusammen, sondern bekommen auch Erbrechen, Stimmritzenkrampf und allgemeine Krämpfe. Auch die gesteigerte Affekterregbarkeit kann man diesen Kleinsten schon anmerken; sie sind eigensinnig, trotzig, ja es kommen schon ausgesprochene Wutanfälle mit Zerstörungssucht vor, wenn ihnen der Wille nicht geschieht.

Sie schlafen sehr unruhig, machen im Schlaf massenhaft zappelige Bewegungen und schrecken beim geringsten Geräusch auf. Diese Eigentümlichkeiten bleiben durch die spätere Kindheit bestehen und verstärken sich teilweise noch.

Auch fernerhin ist die Störung auf dem Gebiete des Gefühlslebens und der Affekte am ausgesprochensten und tritt am deutlichsten hervor. Aus der Reizbarkeit entspringen bei geringen Erregungen übertriebene und den Anlässen nicht angepaßte Gefühlsausbrüche. Ein Tadel veranlaßt unsiniges Weinen oder tiefe Niedergeschlagenheit, Versagen eines Wunsches hemmungslose Zornausbrüche, Strafen oder irgendwelche Unannehmlichkeiten durch andere Kinder wilde Ausbrüche der Wut: die Kinder werfen sich hin, schreien, brüllen, stampfen vor Wut. Gerade bei Kindern findet man häufig die abnormen körperlichen Wirkungen der Gemütsbewegungen, Erbrechen oder Ohnmachten bei gar nicht heftigen Er-

schütterungen, Einnässen oder Stuhlentleerung in der Angst u. dgl. In anderen Fällen wieder besteht die geschilderte Stumpfheit, Strafen und Tadel machen überhaupt keinen Eindruck.

Zumeist sind die Kinder auch sehr ängstlich und schreckhaft. Bei plötzlichen Sinneseindrücken, bei raschen Bewegungen in ihrer Nähe fahren sie heftig zusammen und werden blaß oder reagieren auch hierbei übermäßig mit leichter Ohnmacht oder Erbrechen. Schon beim einfachen Aufruf in der Schule werden solche Kinder blaß, ängstlich, bekommen Herzklopfen. Es gibt Kinder, welche dabei so völlig gehemmt werden, daß sie in der Erregung kein Wort herausbringen können; sie stehen dann da, ohne zu antworten, obwohl sie ganz gut Bescheid wissen, und machen daher einen viel unwissenderen und dümmeren Eindruck als berechtigt ist. Man kennt dasselbe bei Erwachsenen auch und besonders im Examen bekommen manche nervöse Leute solche Hemmungen.

Auch die Stimmungsanomalien sind schon in der Kindheit zu beobachten. Die häufigste ist hier die Angst. Sie kommt ganz ohne Anlaß, häufig anfallsweise und ist meist mit ängstlichen Vorstellungen von Krankheit und Gefahren verbunden. Tritt sie periodisch, etwa mit Sinnestäuschungen auf, dann steht sie in enger Beziehung zur Epilepsie.

Ferner ist die traurige Verstimmung, tiefe Niedergeschlagenheit mit Hemmung der geistigen Fähigkeiten nicht selten. Die Kinder sind dann mißgestimmt, schlaflos, zeigen keine Eßlust, sind scheu und arbeitsunlustig. Auch die Stimmungsschwankungen, der für Entartete kennzeichnende Wechsel zwischen Niedergeschlagenheit und grundloser Heiterkeit ist schon in der Kindheit zu erkennen.

Sehr deutlich ausgeprägt ist bei vielen entarteten Kindern schon die starke Überbetonung der Ichgruppe, die übertriebene Eigenliebe, Selbstsucht und Empfindlichkeit. Das macht sie unfähig zur Einordnung und Anpassung an unwillkommene Lagen. Solche Kinder sind daher schwer disziplinierbar, unbotmäßig, sie begegnen Tadel und Strafen mit Trotz.

Ebenso zeigt sich schon früh die Neigung zu hypochondrischer Überbewertung aller kleinen Unbehaglichkeiten und Leiden. Mit großer Wehleidigkeit und schweren Befürchtungen wird die geringfügigste Verletzung, jeder kleinste Schmerz betrachtet. Auch von anderen verlangen solche Kinder dafür die sorgfältigste Beachtung und Berücksichtigung und sie können, wenn ihnen darin nachgegeben wird, die ganze Umgebung tyrannisieren. —

Was die Intelligenz anlangt, so kann Schwachsinn, und zwar besonders der leichteste Grad (Debilität), sich mit der Entartung verbinden. Sie braucht aber keineswegs geschädigt zu sein; ja es kommen andrerseits recht gute Begabungen dabei vor; nur

zeigen sich dann häufig eben auffallende Ungleichmäßigkeiten und Einseitigkeiten: neben guten Leistungen auf einem Gebiet völliger Mangel auf anderen; so finden sich zeichnerische Begabung bei schlechter Auffassung und Begriffsbildung, umgekehrt Mangel der räumlichen Anschauung bei guter Begriffsbildung, einseitige Gedächtnisleistung, Überwuchern der Phantasietätigkeit usw. In ihren Leistungen werden die Kinder aber wesentlich beeinflußt durch den Grundzug der psychopathischen Minderwertigkeit, die große Ermüdbarkeit. Sie erlahmen sehr schnell und werden unaufmerksam; sie können sich nur schwer konzentrieren, sind vielmehr ablenkbar und zerfahren. Durch ihre Lebhaftigkeit und Interesse erwecken sie oft viel größere Erwartungen, als sie dann durch ihre Schulleistungen rechtfertigen. Es fehlt ihnen eben die Nachhaltigkeit und Ausdauer und bei angespannter sorgfältiger Arbeit ermüden sie rasch. Dazu unterliegen sie sehr ihren Stimmungen. Abspannung aber und Schwierigkeiten erregen ihnen Unlustgefühle, und so verlieren sie bald das Interesse und arbeiten nicht mehr mit. Darum findet man z. B. oft, daß Lesen- und Schreibenlernen, wozu Geduld und Ausdauer gehört, Kindern schwer fällt, die ganz befähigt sind und gute Verstandesleistungen zeigen. Sie bleiben daher unerwarteterweise in der Schule zurück. Solche Kinder bedürfen einer verständnisvollen Berücksichtigung ihrer Schwäche und Empfindlichkeit, wenn sie nicht versagen sollen.

Mitunter ist auch die Leistungsfähigkeit sehr wechselnd. Mit Stimmungsschwankungen verbunden findet man zeitweise gänzliches Versagen, dann wieder gute Arbeitsfähigkeit.

Angestrengtes Arbeiten bei äußerem Zwang oder bei starker Willensanspannung (Examensarbeiten) fördert bald die in ihrer Anlage begründeten Erscheinungen der nervösen Erschöpfung zutage (s. u.).

Die Erwerbungen des Gedächtnisses sind bei diesen Kindern häufig recht flüchtig. Sie lernen zwar leicht, vergessen aber ebenso schnell wieder. Infolge der Oberflächlichkeit und Zerstreutheit kommt es oft auch nur zu ganz ungenauer Aufnahme. Trügt zudem das Gedächtnis und fälschen Erzeugnisse der Phantasie die Erinnerung, so kommt es zu den Erscheinungen der kindlichen Lüge. Die kindlichen Lügen beruhen zum größten Teil auf Erinnerungsfälschungen infolge ungenauer Wahrnehmung und ungetreuem Gedächtnis. Aber natürlich lügen Kinder mehr oder weniger auch bewußt.

Der Unterschied zwischen jenen unbewußten und den bewußten Lügen ist, daß jene ohne Zweck und Sinn geschehen. Bei lebhafter Phantasie werden hierbei Erlebtes, Gelesenes, irgendwo Aufgeschnapptes und Erdachtes zu einem untrennbaren Gemisch von Wahrheit und Dichtung vermengt. Überwuchert die Phantasietätigkeit, wie oft bei Entarteten, so werden aus Lust am Fabu-

lieren oder auch aus der Neigung, eine Rolle zu spielen, sich interessant zu machen, manchmal die unerhörtesten Dinge vorgebracht. Es sei nur an die nicht seltenen Beschuldigungen geschlechtlicher Angriffe seitens halbwüchsiger Mädchen erinnert. Kinder sind nun im allgemeinen durch lebhaft gefühlsbetonte Vorstellungen beeinflußbarer als Erwachsene, und besonders bei Nervösen ist die Beeinflußbarkeit durch Vorstellungen („Suggestibilität") oft groß. Dann reden sich diese Phantasten ihre Lügen so ein, daß sie sie schließlich selbst für wahr halten und von der Wirklichkeit nicht mehr auseinanderhalten können. Solche Phantasten können sich zu den früher erwähnten krankhaften Lügnern und Schwindlern entwickeln, wenn sie die Phantasie nicht beherrschen lernen.

Bei solchen Kindern kann es übrigens auch vorkommen, daß sie sich vorübergehend so völlig in eine phantasierte Persönlichkeit hineindenken, daß sie sich im Bewußtsein mit ihr decken. Sie nehmen also die Persönlichkeit irgendeiner Märchenfigur oder eine Rolle im Spiel an und halten sie eine Zeitlang fest, ehe sie wieder zu sich selbst kommen. —

Dem Tun der psychopathischen Kinder drückt nun die Eigenart ihrer Anlage den Stempel der Unstetheit und Haltlosigkeit auf. Sie fangen alle Arbeiten vielleicht mit großem Eifer und Interesse an, lassen sie aber bald wieder liegen. Auch ganz begabte Kinder vertrödeln so oft ihre Zeit; arbeiten können sie nur unter äußerem Zwang, sonst werden sie von immer wieder wechselnden flüchtigen Interessen mit Beschlag belegt und verbummeln.

Liegt in der Hauptsache eine Willensschwäche vor, so sind sie gutem Einfluß wohl zugänglich, leicht lenksam und erziehbar, nur bedürfen sie eben dauernder Aufsicht und Leitung. Denn wenn sich die Willensschwäche nicht bessert, so lernen sie es nie, sich selbst zu führen und sie bilden dann eben jene obenerwähnten Haltlosen, die leicht straucheln und jedem schlechten Einfluß nachgeben.

Schwer zu beeinflussen und zu erziehen sind im Gegensatz zu diesen Willensschwachen die sehr empfindlichen und eigenliebenden Kinder, weil sie sich in keine Disziplin einfügen können und alle fremden Einwirkungen als Beeinträchtigung empfinden. Ganz besonders schwer zu disziplinieren sind aber moralisch Gefühllose. Es ist schon erwähnt, daß es Entartete gibt, die bei großer Begabung einen auffallenden Mangel an moralischem Empfinden zeigen. Manchen gehen diese Empfindungen überhaupt völlig ab. Sie lernen die Namen und Bezeichnungen ethischer Begriffe, aber diese Vorstellungen sind bei ihnen nicht gefühlsbetont, wirken also nicht zu moralischem und ethischem Handeln. Dieser Mangel zeigt sich natürlich auch schon früh in der Kindheit. Solche Kinder sind Tierquäler, sind grausam gegen ihre Kameraden, haben ihre Lust daran, Eltern und Geschwister zu peinigen. Sie sind völlig undisziplinierbar und verstockt; gegen Strafen lehnen sie sich mit Trotz,

mit Hinterlist und Tücke auf. Sie sind brutal, selbstsüchtig, roh, launenhaft. Jedem guten Einfluß unzugänglich, geraten sie schon in der Kindheit auf die verbrecherische Bahn (Herumtreiben, Bandendiebstahl, geschlechtliche Verfehlungen). Noch jugendlich geben sie sich einer ausschweifenden Genußsucht hin und erwachsen treiben sie schließlich irgendeine Verbrecherspezialität als Beruf. Es sind die „geborenen Verbrecher". —

Von den der Entartung eigentümlichen krankhaften Zügen sind Zwangszustände auch bei Kindern schon kenntlich. Die häufigste Form des Zwangsdenkens, die Zweifelsucht, knüpft an irgendwelche ihnen obliegende Tätigkeiten an und der Zweifel, ob auch alles getan, ob es richtig getan, ob es in der gehörigen Art getan ist, führt zu immer neuen Wiederholungen derselben Verrichtungen, mit denen die Kinder nicht fertig werden. Sehr häufig begegnet man auch der Frage- und Grübelsucht. Die unnützesten und lächerlichsten Fragen werden gestellt, aber keine Antwort kann die Fragesucht stillen, jede regt sie nur immer neu an. Unter den Zwangsbefürchtungen findet man am häufigsten die Stubenangst, die Kinder können nicht in geschlossenen Räumen sein, ferner die Berührungsfurcht u. a. Zwangshandlungen zeigen sich bei Kindern häufig in dem Zwange, auf der Straße nur auf bestimmte Pflastersteine zu treten oder nicht auf die Ritzen zwischen den Steinen; Zuwiderhandlungen sind mit abergläubischen Befürchtungen und Angst verbunden. Auch Namen- und Zahlenzwang sind häufig.

In die gleiche Art von Erscheinungen gehört auch ein eigenartiger Gewissenszwang und eine übertriebene Bedenklichkeit. Bei allem, was sie tun, müssen sich die Kinder klar machen, ob sie gut oder böse gehandelt haben; sie leben in ständiger Furcht, irgendwie gegen die Gebote des Anstandes und Wohlverhaltens verstoßen zu haben. Damit verbunden ist gewöhnlich eine krankhafte Peinlichkeit. Die Kinder ordnen z. B. alle ihre Besitztümer aufs genaueste nach einer ganz bestimmten festaelegten Ordnung, von der nie abgewichen werden darf. Sie können nicht sehen, daß etwas von seinem Platz entfernt, aus seiner bestimmten Lage gebracht wird; sie legen ihre Kleider in stets gleicher Reihenfolge an und ab, ordnen sie nach einer feststehenden Regel, und jede noch so geringe Abweichung davon ist ihnen unmöglich.

Eine weitere häufige Erscheinung bei psychopathischen Kindern ist eine übertriebene Schüchternheit und Schamhaftigkeit. Sie werden bei jeder Anrede verlegen, sind vor Fremden ganz und gar verschüchtert. Sie haben eine ausgesprochene Scheu vor Nacktem. Sie sind nicht imstande, sich zu entkleiden oder ihre natürlichen Bedürfnisse zu befriedigen, wenn jemand in der Nähe ist.

Bei solchen Kindern bleibt manchmal auch das Geschlechtsleben unentwickelt und sie behalten dauernd eine große Scheu vor allem

Geschlechtlichen. In der Regel aber ist bei Psychopathen das Gegenteil der Fall.

Gerade das abnorm frühe und starke Auftreten des Geschlechtstriebes ist für die Entarteten kennzeichnend. Schon in frühen Kinderjahren erwachen bei ihnen die geschlechtlichen Gefühle und Erregungen, die zu frühem Mißbrauch führen. Die sehr früh einsetzende, übermäßige und lange fortgesetzte Selbstbefriedigung erwächst stets auf dem Boden der Entartung; man findet bei diesen Onanisten immer noch alle möglichen anderen Entartungserscheinungen.

Erwähnt ist schon die mitunter ganz sinnlose Furchtsamkeit psychopathischer Kinder. Noch ältere Kinder fürchten sich vor Fremden oder in der Dunkelheit; sie können nicht allein sein; sie fürchten jedes Tier, nicht nur größere etwa, wie Hunde, sondern Spinnen, Käfer, Schmetterlinge u. dgl.

Zu den geistigen Eigentümlichkeiten, die auf dem Boden der Entartung erwachsen, gehören dann noch abnorme Triebe. Der in der Kindheit ganz gewöhnliche Sammeltrieb tritt hier auch sonderbar verzerrt auf; es werden ganz ungewöhnliche, an sich wertlose Dinge gesammelt, Papierschnitzel, abgebrannte Streichhölzer und ähnliches, oft auch ekelhafte Dinge. Zudem ergreift diese Kinder die Sammelwut derart, daß sie vor unehrlichen Handlungen, vor Diebstahl, nicht zurückschrecken. Auch einen richtigen Stehltrieb kann man bei Kindern schon finden, sie nehmen ganz nutzlose fremde Sachen an sich, um sie nachher wegzuwerfen oder zu vernichten.

Ein sehr bedeutsamer krankhafter Trieb in der Kindheit ist der Wandertrieb. Die Kinder laufen fort, wandern ziel- und planlos umher, oft mehrere Tage, und werden dann in halbverhungertem heruntergekommenem Zustand irgendwo aufgegriffen. Ein Anlaß ist nicht aufzufinden, das Fortlaufen geschieht ganz triebhaft; in manchen Fällen geht aber Angst und Mißstimmung voraus. Tritt das periodisch auf, so besteht der Verdacht der Epilepsie. Das anfallsweise und grundlose Auftreten und die Ziellosigkeit der Wanderungen unterscheiden diesen krankhaften Wandertrieb von dem Fortlaufen der Kinder, die etwas auf dem Kerbholz haben und aus Angst davon gehen und sich gewöhnlich einige Zeit versteckt halten; und ferner von dem Herumtreiben verwahrloster und sittlich stumpfer Kinder, die sich auf den Straßen umhertreiben, mit Kameraden allerlei Unfug anstellen, bei diesen übernachten und nicht heimkehren, weil sie keinen Trieb, keine Anhänglichkeit an das Heim oder auch Angst vor Strafe haben.

Schließlich wären unter den triebhaften Erscheinungen noch allerhand sonderbare Gewohnheiten zu erwähnen, wie Haareessen, Nägelkauen, Hautabzupfen u. a. —

Auf körperlichem Gebiete findet man erstens einmal jene Entwicklungshemmungen und Mißbildungen, die als Ent-

artungszeichen früher schon beschrieben wurden. Daneben eine Reihe „nervöser" Erscheinungen, Reiz- oder Schwächesymptome auf den verschiedensten Nervengebieten, z. B. einseitige Schwäche des Gesichtsnerven, Augenzittern, Zittern der geschlossenen Augenlider, der Zunge, der Hände; Schreibkrampf, auch Stottern und andere artikulatorische Sprachstörungen; Steigerung der Haut- und Sehnenreflexe und viele andere. Ferner die schon erwähnten Erscheinungen der Übererregbarkeit der Blutgefäßnerven, wie Neigung zu Herzklopfen, zu Erröten, zu Schwitzen (meist an einzelnen Stellen, Händen, Füßen, oft aber auch halbseitig). Nachröten der Haut beim Bestreichen; Anfälle von Schwindel, Ohnmachten, Migräne, auch andersartige Kopfschmerzen, die andauern oder periodisch wiederkehren.

Auf dem Gebiete der Körperempfindung treten allerlei Schmerzen auf, Reißen, Kreuz- und Gliederschmerzen. Häufig ist eine Überempfindlichkeit der Nägel und Haare; solche Kinder schreien und wehren sich, wenn ihnen die Nägel geschnitten oder die Haare gekämmt werden. Hierhin gehören auch die lebhaften Abscheuempfindungen, die gewisse Kinder beim Berühren von Haar, Samt, Seide, Wolle u. dgl. haben. —

Von besonderer Wichtigkeit sind die Störungen des Schlafes. Nervöse schlafen schwer ein, sie sind ausgeprägte Morgenschläfer, d. h. der Schlaf erreicht erst ganz allmählich die genügende Tiefe, so daß erst in den Morgenstunden ein erquickender Erholungsschlaf eintritt. In den ersten Stunden zeigen die „nervösen" Kinder häufig große Unruhe, Umherwälzen, Zuckungen, rhythmische Bewegungen, Zähneknirschen, Sprechen usw. Auch das nächtliche Aufschrecken („Pavor nocturnus") ist häufig: Nach einem lauten Schrei erwachen die Kinder entweder und sind ängstlich verstimmt oder sind noch in einem kurzen Dämmerzustand mit Verkennung der Umgebung und heftiger Angst, indem sie offenbar unter dem Einfluß angstvoller Sinnestäuschungen stehen; sie weinen, schreien, machen Abwehrbewegungen, suchen sich zu verstecken. Ebenso kommt es zu Schlafwandeln. Beide Erscheinungen hinterlassen Erinnerungslosigkeit. Sie sind am häufigsten bei epileptischer Anlage, bei der sie dann in Abständen periodisch wiederkehren.

Häufig steht die Schlaflosigkeit mit geschlechtlichen Erregungen im Zusammenhang; darauf ist zu achten. Damit, zumal mit Onanie, in Zusammenhang steht auch oft das nächtliche Einnässen. Bei psychopathischen Kindern bleibt es aber auch sonst lange, mitunter bis über das zehnte Jahr hinaus, bestehen. In manchen Fällen hängt es übrigens mit Mißbildungen zusammen, ferner gibt es eine Schwäche des Schließmuskels, bei der unwillkürlich der Harn bei

stärkerer Füllung der Blase entleert wird. Auch das nächtliche Einnässen tritt manchmal nur ab und zu, aber periodisch ein, das erweckt wieder den Verdacht der Epilepsie.

Weiterhin wären noch anzuführen gewisse Überempfindlichkeiten der Verdauungsorgane. Es tritt oft morgens Erbrechen ein, ganz besonders in der Erregung und der Hast vor dem Schulbesuch. Manche Kinder sind in dieser Erregung völlig appetitlos, es wird ihnen übel und sie können nicht essen. Darum gehen manche nervöse Kinder dauernd ohne Frühstück zur Schule. Sie bekommen auch bei sonstigen leichten Erregungen oft Erbrechen oder Durchfall. Noch ausgesprochener als bei Erwachsenen sind auch bei Kindern die erwähnten abnormen Reaktionen auf gewisse Speisen, wie Nesselausschlag nach Erdbeeren, Fischen usw. Bei manchen Kindern tritt nach Genuß von Hühnereiern Durchfall, Erbrechen, Fieber und Schmerzen ein, ein Zustand, der ganz einer Vergiftung gleicht.

Eine weitere häufige und auffallende Erscheinung bei den nervösen Kindern ist ihre Bewegungsunruhe; sie sind zappelig, laufen unruhig umher, fassen alles an usw. Auch in der Schule können sie nicht stille sitzen, sie spielen, drehen die Haare, reißen sie sich aus u. a. m.

Eine eigentümliche Art der Bewegungsunruhe bei ihnen sind krampfhafte Zuckungen einzelner Muskelgebiete, die sogenannten „Tiks". Das sind einzelne Bewegungen, Gesten, Grimassen, die ursprünglich aus einem bestimmten Anlaß geschahen, allmählich aber ganz unabhängig davon und auch nach Wegfall des Anlasses immer weiter automatisch wiederkehren. So tritt z. B. ein Augenzwinkern ein, ursprünglich veranlaßt durch ein Jucken, oder einen Fremdkörper im Auge, oder jene bekannte Drehbewegung des geneigten Kopfes, durch einen engen Kragen hervorgerufen. Und so gibt es eine Menge verschiedener Bewegungen, Kopfschütteln, Schnüffeln, Achselzucken, Händereiben, Blasen, Pfeifen, Räuspern, Spucken oder auch Hervorstoßen bestimmter, oft unanständiger Worte. Sie wiederholen sich ganz maschinenmäßig und beim Einzelnen immer gleich. Die Bewegungen hören im Schlafe auf; sie sind auch durch Willensanstrengung zu unterdrücken, sie hören auf, sobald die Aufmerksamkeit auf sie gelenkt wird. Man findet die Tiks häufig mit den geschilderten Schlafstörungen, mit Bettnässen und Schreckhaftigkeit vergesellschaftet.

Hier muß einer Krankheit Erwähnung geschehen, die ebenfalls durch eigenartige Bewegungsstörungen gekennzeichnet ist, die mit den Tiks nicht verwechselt werden darf, das ist der „Veitstanz" oder die „Chorea". Sie ist eine ausgesprochene Kinder- und Schulkrankheit und steht mit den hier besprochenen Zuständen insofern in Beziehung, als sie gewöhnlich schwächliche, zarte und psychopathische Kinder befällt. Außerdem sind nervöse Störungen Vor-

läufer- und Begleiterscheinungen während der ganzen Krankheit. Die Chorea ist eine Infektionskrankheit, die mit dem Rheumatismus in enger Beziehung steht. Der Erkrankung gehen einige Tage lang Mattigkeit, Verstimmung, Reizbarkeit, Nörgelsucht voraus, dabei treten Schmerzen in den verschiedensten Gliedern auf; dann beginnen erst vereinzelt und leicht die Bewegungen, eine gewisse Unruhe im Gesicht, Grimassieren, Stirnrunzeln und andere Muskelzuckungen, Spielen an den Kleidern u. dgl. Anfangs erscheinen die Bewegungen noch ganz geordnet und werden darum häufig für willkürlich gehalten und als Ungezogenheiten bestraft. Das ist aber durchaus vom Übel, da die Kinder in der Tat machtlos gegen die Bewegungsunruhe sind, und weil Gemütserregungen die Krankheit verschlimmern und auch ihren Ausbruch beschleunigen. Schreck, Gemütserschütterung und Strafen werden auch oft als auslösende Ursachen angegeben. Sehr bald wird die Muskelunruhe ganz lebhaft, in schweren Fällen wird der ganze Körper wild umhergeworfen. Auf der Höhe der Krankheit sind die Kinder ganz teilnahmslos, auch leicht benommen. Die Bewegungen sind nun ganz ungeordnete. Der Tik ist eine ursprünglich ganz geordnete Zweckbewegung, die automatisch geworden ist, ihren Zweck aber noch wohl erkennen läßt. Er spielt sich gewöhnlich auch nur in einem Muskelgebiet ab. Die Bewegungen des Veitstanzes aber befallen alle Muskeln gleichzeitig, und sie lassen gar keine Zweckmäßigkeit erkennen, sie sind völlig ungeordnete Reizbewegungen, ja die gewollten Bewegungen werden oft durch sie durchkreuzt, verzerrt und unmöglich gemacht. Deshalb erfolgen beabsichtigte Bewegungen oft blitzschnell, um den queren Antrieben zuvorzukommen. Während Willensanstrengungen den Tik, wie bei seiner Entstehungsweise verständlich, beeinflussen und hemmen, werden diese Bewegungen um so heftiger, je mehr Willkürbewegungen versucht werden. Der Zustand ist daher am erträglichsten, wenn die Kinder völlige Ruhe haben. Im Schlaf hören die Bewegungen auf, fangen aber sofort wieder an, sowie eine Willkürbewegung nach dem Erwachen versucht wird.

Die Krankheit dauert im Durchschnitt zwei bis drei Monate. Beim Abklingen bleiben noch lange einzelne solcher Bewegungen bestehen, leichte Grimassen, plötzliche Schleuderbewegungen der Hände u. ä. In chronischen Fällen können sie Monate bis Jahre anhalten. Auch hier besteht dann wieder die Gefahr, sie für Ungezogenheit zu halten. Ebenso bleibt noch lange eine große Reizbarkeit, Unlust, weinerliche und zornige Erregbarkeit zurück und die Kinder bedürfen der körperlichen und geistigen Schonung, um so mehr, als mit der Krankheit gewöhnlich eine Herzerkrankung verbunden ist, die dieselbe Infektion zur Ursache hat. Außerdem neigt die Krankheit sehr zu Rückfällen; man muß also lange recht vorsichtig mit den Kindern umgehen. —

Aus der großen Anzahl der geschilderten geistigen und körper-

lichen Erscheinungen der Entartung setzen sich nun in bunter Mannigfaltigkeit die verschiedensten Einzelbilder der nervösen Persönlichkeiten zusammen. Bald treten die einen, bald die andern Abweichungen stärker hervor. Um aber Psychopathie anzunehmen, muß man nachweisen, daß die ganze Reaktionsweise eines Individuums verändert ist. Niemals darf sich diese Annahme auf eine Ungewöhnlichkeit oder eine Gruppe von Erscheinungen allein aufbauen.[1]) In der Kindheit zumal muß man mit dieser Feststellung besonders vorsichtig sein. Freilich sind gewisse Eigentümlichkeiten, insbesondere die abnormen Charakterzüge, in der Kindheit noch nicht voll entwickelt und die Zusammenstellung der Bilder erwachsener Psychopathen mit der Schilderung der nervösen Kinder sollte gerade zeigen, wie sich gewisse Anlagen entwickeln können und welche Eigenheiten der Kinder Verdacht auf abnorme Anlage erwecken müssen. Andererseits ist aber zu beachten, daß bei Kindern vieles noch normal ist, was bei Erwachsenen schon eine starke Abweichung von der Norm bedeutet. Das Kind ist normalerweise viel affekterregbarer, seine Wahrnehmungen geschehen mit geringerer Kritik, sein Gedächtnis ist untreuer, die Phantasietätigkeit lebhafter; jedes Kind lügt, lügt vielleicht auch einmal zwecklos. Sein Handeln ist nicht überlegt und planvoll usw. So kann man denn in der gegebenen Schilderung entarteter Kinder auch vieles finden, was schließlich Fehler aller Kinder ist. Nur auf Grad und Art der Erscheinungsweise wird es ankommen. Aber zweifellos kann man fast jede der geschilderten Eigentümlichkeiten auch in übertriebenem Maße gelegentlich einmal bei Normalen finden. Manche Äußerungen zwar werden ohne weiteres als ganz ungewöhnlich erscheinen und so aus dem Rahmen einer reichen Erfahrung über Kinderfehler herausfallen, daß sie den Stempel des Krankhaften unverkennbar tragen. Aber auch da ist zu bedenken, daß ein Fehler durch eine unzweckmäßige Erziehung zu einer abnormen Höhe emporgezüchtet sein kann. Es kann also nie aus e i n e r Erscheinung oder aus e i n e r Erscheinungsreihe auf Krankhaftigkeit geschlossen werden, ein Symptom ist noch keine Krankheit. Insbesondere reichen die kindlichen Charakterfehler allein, selbst in ganz ungewöhnlicher Ausprägung dazu nicht aus, sie können nur den Verdacht der Entartung erwecken. Um diese sicherzustellen, muß nachgewiesen werden, daß die Charakterfehler nur eine Teilerscheinung einer im ganzen abnormen Persönlichkeit sind, es muß sich zeigen, daß das Kind auch sonst in seinen Lebensäußerungen verändert ist; neben den Charaktereigentümlichkeiten müssen sich im Gebiet der geistigen Anlagen, des Gefühlslebens, auf körperlichem Gebiete Störungen der geschilderten Art finden, und besonders ist auf jene ausgesprochen krankhaften Erscheinungen Wert zu legen, die für die Psycho-

---

[1]) Z i e h e n, Die Erkennung der psychopathischen Konstitutionen usw. Berlin, Karger.

pathie kennzeichnend sind, die Stimmungsanomalien, Angstzustände, Zwangserscheinungen, abnormen Triebe, die krankhaften körperlichen Reaktionen, Schlafstörungen, die anatomischen Entartungszeichen und besonders die Erscheinungen der Erschöpfbarkeit, der reizbaren Schwäche. Von ihnen muß aber auch nachgewiesen werden, daß sie angeboren sind, also von frühester Kindheit an bestehen. Denn die Anzeichen der reizbaren Schwäche können auch erworben sein, d. h. ein früher gesundes Kind kann infolge bestimmter Ursachen an nervöser Erschöpfung erkranken. Es bietet dann Krankheitserscheinungen dar, wie man sie bei der angeborenen Minderwertigkeit auch findet. Diese kennzeichnet sich nämlich als eine krankhafte Erschöpfbarkeit, eine Anlage zur Erschöpfung, so daß schon bei alltäglichen Anforderungen die Leistungsfähigkeit des Nervensystems versagt. Hier bestehen also angeboren und dauernd die Erscheinungen der reizbaren Schwäche, die bei der erworbenen nervösen Erschöpfung nach einer entsprechenden Veranlassung erst, vorübergehend auftreten. Wegen ihrer teilweisen Übereinstimmung seien Vorkommen und Erscheinungsweise der nervösen Erschöpfung hier besprochen.

3. Die erworbene nervöse Erschöpfung (Neurasthenie).

Sie ist bei Kindern sehr selten, denn gerade das Nervensystem normaler Kinder ist recht widerstandsfähig. Wo man auf „nervöse" Kinder trifft, wird es sich in den meisten Fällen eben um psychopathische Kinder mit angeborener Erschöpfbarkeit handeln. Aber natürlich kann auch ein Kind einmal an echter Neurasthenie erkranken, wenn entsprechende Ursachen vorliegen. Diese bestehen in Schwächung durch Krankheiten oder körperliche und geistige Überanstrengungen. Insbesondere sind es die chronischen Infektionskrankheiten und Stoffwechselstörungen mit ihren Dauerschädigungen (Tuberkulose, Skrofulose, Blutarmut, Unterernährung), die hier in Betracht kommen. Von geringerer Bedeutung sind Kopfverletzungen, und zwar überhaupt nur schwere, zumal wenn Gehirnerschütterung damit verbunden ist. (Kopfverletzungen werden vielfach überschätzt und gern als Ursache für Schwachsinn und „Nervosität" angegeben; aber leichte Kopfverletzungen durch Sturz, Schläge, Stöße sind ja bei allen Kindern häufig und ziemlich bedeutungslos).

Weitere Ursachen sind körperliche und geistige Überanstrengungen, also etwa übermäßiger Sportbetrieb, geschlechtliche Ausschweifungen oder übertriebene Beanspruchung durch Unterricht, der noch neben den Schulanforderungen einhergeht.

Es muß aber wirklich ein Übermaß von Leistung sein, wenn ein bisher gesundes Kind durch Überanstrengung nervös erschöpft werden soll. Wenn z. B. in den höheren Klassen junge Leute durch Nebenbeschäftigung wirklich überbürdet und vielleicht auch noch die

Abende gesellschaftlich in Anspruch genommen sind, nicht genügend schlafen und etwa noch Alkohol- und Tabakmißbrauch treiben, dann ist das Vorkommen erklärlich.

Daß aber wirklich gesunde Kinder nur durch die normalen Anforderungen der Schule nervös erschöpft werden sollten, wird von allen erfahrenen Beurteilern geleugnet. Wo das vorkommt, da handelt es sich eben um psychopathische oder auch debile Kinder. Denn auch bei letzteren werden sich Zeichen der Erschöpfung einstellen, wenn Anforderungen an sie gestellt werden, die sie nicht erfüllen können. Aber Berücksichtigung der Fähigkeiten der einzelnen Kinder und entsprechende Mäßigung in den Zielen und Anforderungen an sie, namentlich seitens der Eltern, würden aller „Schulnervosität" den Boden entziehen. —

Die Erscheinungen der nervösen Erschöpfung sind schon mehrfach erwähnt, sie seien hier noch einmal kurz zusammengefaßt:

Der Grundzug der „reizbaren Schwäche" ist wieder die Reizbarkeit der Stimmung. Äußere Einwirkungen verursachen abnorm starke Reaktionen, unangenehme, zumal heftige Unlustempfindungen und -äußerungen. Erregungen rufen heftige Ausbrüche von Zorn, Weinen und Ärger hervor. Neurasthenische Kinder sind sehr empfindlich gegen äußere Einwirkungen, insbesondere gegen Geräusche. Sie sind unaufmerksam, zerstreut, können sich nicht konzentrieren, zeigen zappelige Unruhe. Nach kurzer Betätigung, auch beim Spiel, oft schon von dem Schulweg, sind sie müde und abgespannt; sie sehen dann abgefallen aus, sind reizbar und nörgelig. Nicht selten sind die Hände und Füße kühl und feucht, der Kopf dagegen heiß, die Ohren glühen. Die Herztätigkeit ist sehr erregbar, nach geringen Anstrengungen stark beschleunigt. Die Hände zittern, die Augenlider flattern beim Augenschluß. Der Appetit ist schlecht, die Verdauungstätigkeit unregelmäßig. Der Schlaf ist unruhig, oberflächlich und wenig erquickend. Dazu kommen Kopfschmerzen; charakteristisch ist ein Kopfdruck, der im ganzen Kopfe sitzt, ein andauerndes spannendes, drückendes Gefühl. Bei blutarmen Kindern treten auch Kopfschmerzen nach längerem Sitzen in der schlechten Stubenluft auf, sie werden in Stirn und Schläfe verlegt.

In der Schule kommt es oft zu einer Ermüdung der inneren Augenmuskeln, deren eigenartige Erscheinungen man kennen muß. Die Kinder klagen nach längerem Lesen über Stechen in den Augen und Kopfschmerzen in der Stirn. Es flimmert ihnen vor den Augen und die Buchstaben verschwimmen. Sie strengen sich offensichtlich an, um besser sehen zu können, halten das Buch näher, kneifen die Augen zusammen, runzeln die Stirn u. dgl. Sie bedürfen dann der Schonung der Augen. —

Diese Nervenschwäche ist durch eine ausreichende Erholung bei sonst normalen Kindern wieder völlig ausgleichbar. Nicht so bei psychopathischen. Hier besteht die unveränderliche Ermüdungsanlage, der es auch an der rechten Erholungsfähigkeit mangelt. Zudem besteht bei ihnen ein Mißverhältnis zwischen „Ermüdung" und „Müdigkeit".

(Ermüdung ist die Folge jeder geistigen und körperlichen Tätigkeit und beruht auf der Anhäufung der Abfallstoffe aus dem Stoffumsatz der tätigen Körperzellen; die Abfallstoffe bedingen eine Herabsetzung der Leistungsfähigkeit und zugleich das Gefühl der Ermüdung: „die Müdigkeit". Diese veranlaßt Arbeitsunterbrechung und Erholung durch Ruhe und Schlaf. Das Verhältnis zwischen Ermüdung und Müdigkeit kann durch Überarbeitung gestört werden. Wohl jeder kennt diesen Zustand, z. B. nach sehr anstrengenden Fußwanderungen. Da fühlt man trotz großer Ermüdung keine Müdigkeit, im Gegenteil: man ist erregt, unruhig und kann oft eine ganze Nacht nicht schlafen. Dabei bestehen aber doch alle objektiven Anzeichen der Ermüdung, das sind auf körperlichem Gebiet: Mattigkeit der Bewegungen und des Herzschlages, oberflächliche, beschleunigte Atmung; auf geistigem: erschwerte Anregbarkeit, Verlangsamung der Assoziationen, Nachlassen der Aufmerksamkeit, man „verspricht, verliest, verschreibt" sich, Zerstreutheit und Abschweifen der Gedanken; ferner fallen gewisse Hemmungen weg, man macht allerhand unruhige spielerische Bewegungen u. dgl.

Dieses Mißverhältnis zwischen Ermüdung und Müdigkeit besteht nun bei psychopathischen Leuten dauernd.)

Sie fühlen sich nach Ermüdung erregt, sind z. B. abends angeregt, schlafen schwer ein, und dann nur oberflächlich. So kommt es zu keinem rechten Ausgleich der Ermüdung, es tritt Dauerermüdung ein. Ein normales Kind ist nicht leicht in Gefahr, sich durch Überanstrengung zu schädigen, denn es wird eben müde, arbeitet dann nicht mehr weiter, und schon die Unaufmerksamkeit bewirkt eine Arbeitspause. Dagegen kann man Dauerermüdung mit den Zeichen der reizbaren Schwäche oft auch bei chronisch kranken Kindern finden. Solche elenden, blassen, oft blutarmen und schlecht genährten Kinder sind ebenfalls dauernd matt, ängstlich, leicht erregbar; sie können ihre Aufmerksamkeit nur für kurze Zeit konzentrieren, bei längeren Anforderungen versagen sie, fassen nichts mehr auf, fallen ab und schlafen womöglich ein. Solche Kinder sind oft beständig schlafsüchtig. —

Wichtig ist es zu wissen, daß psychopathische Kinder auch noch in anderer Weise auf Ermüdung abnorm reagieren. Sie werden nicht nur mißmutig und ungezogen, wie normale Kinder auch, die in der Schule, z. B. wenn sie müde werden, spielen, lachen, grimassieren, andere necken u. dgl., sondern es kommt bei ihnen und selbst bei sonst ganz manierlichen und sittlich einwand-

freien Kindern unter den Unlustempfindungen der Ermüdung direkt zu unmoralischen Handlungen: sie lügen, erheben ungerechtfertigte Beschuldigungen, nehmen anderen Kindern Sachen weg u. dgl. Derartige Beobachtungen sind besonders von Strohmayer aus seiner Erfahrung mitgeteilt worden. Zur Beurteilung solcher Vorkommnisse sind sie sehr zu beachten. —

Die nervöse Erschöpfung schädigt ein Kind insofern, als sie die Arbeitsfähigkeit vermindert, aber sie verschlechtert nicht objektiv die intellektuellen Leistungen. Wenn man also bei einem Schüler mit den Erscheinungen der Nervenschwäche zugleich auch ein auffallendes Zurückbleiben mit deutlicher Verschlechterung der Leistungen auftreten sieht, so muß etwas anderes vorliegen. Einmal könnte es sich um ein leicht debiles Kind handeln, das anfangs, in den unteren Klassen z. B., noch mit kam, aber bei größeren Anforderungen nun versagt und sich überanstrengt. Oder aber es liegt eine Erkrankung vor, die sich mit Anzeichen der Nervenschwäche verbindet. Eine solche ist das „Jugendirresein", das sich oft schleichend entwickelt und sich dann anfangs unter den Erscheinungen der Neurasthenie verbirgt. Wo keine erschöpfenden Ursachen für eine Nervenschwäche vorliegen, ist immer an diese Möglichkeit zu denken, zumal in den Jahren der Geschlechtsreifung, in denen das Jugendirresein gewöhnlich beginnt.

Gerade in diesen Jahren übrigens können bei abnormen Kindern, wenn unangemessene Anforderungen an sie gestellt werden, auch gefährliche Reaktionen auftreten. Wenn ihnen z. B. durch den Ehrgeiz oder Unverstand der Eltern Leistungen auferlegt werden, die selbst für Normale kaum zu bewältigen sind, so kann es vorkommen, daß sie unter den Vorwürfen der Eltern, unter Angst und Enttäuschungen hilflos zusammenbrechen. Auf solche Weise entstehen die nicht so seltenen Schülerselbstmorde, die so gut wie immer geistig abnorme, psychopathische oder debile Kinder in den Entwicklungsjahren betreffen.

Auf eine eigenartige Form der Nervenschwäche, auf die die Kinderärzte neuerdings aufmerksam gemacht haben, sei hier noch besonders hingewiesen. Es ist natürlich, daß unterernährte Kinder oft nervenschwach sind. Übrigens fördert Nervosität die Unterernährung, denn nervöse Kinder ernähren sich ungenügend und unzweckmäßig. Diese zappeligen Kinder sind auch beim Essen hastig, kauen nicht ordentlich; sie haben auch sehr oft keine Eßlust, besonders wenn sie ermüdet sind; so essen z. B. solche Kinder nach dem Spielen oder Spazierengehen nicht, dagegen ganz gut, wenn sie sich ausgeruht haben. Häufig halten sie auch nicht auf genügende Entleerung und sind deshalb appetitlos. Nun kann man aber auf Kinder treffen aus wohlhabenden Familien, von ganz gesunden Eltern, ohne Belastung, und ohne Anzeichen einer psychopathischen Anlage, die, obwohl reichlich ernährt, blaß und anscheinend blutarm sind. Sie

zeigen sich ermüdbar, reizbar, empfindlich, zu Affektausbrüchen geneigt, unruhig, zappelig, zerstreut, fahrig, sie konzentrieren sich nicht; sind schlaflos, nachts unruhig; haben keinen Appetit, schlechten Stuhlgang; also alle gewöhnlichen Zeichen der Neurasthenie. Sie werden wegen ihrer angeblichen Blutarmut besonders reichlich ernährt und doch wird damit nichts erreicht. Diese Kinder sind nämlich überernährt, überfüttert, und zwar insbesondere überernährt mit Eiweiß. Sie erhalten Eier, Fleisch, Milch, Wurst usw. in Mengen, die ihr Organismus gar nicht verarbeiten kann. Die Überernährung mit Eiweiß wirkt dabei geradezu giftig und daher rührt ihre Neurasthenie. Es fehlen ihnen dagegen Salze und Kohlehydrate. Wenn solche Kinder vernünftig ernährt werden, Vegetabilien, Mehlspeisen, Brot u. dgl. bekommen, so werden sie wieder gesund und erholen sich in kurzer Zeit.

4. Die erzieherische Behandlung psychopathischer Kinder.[1])

Was die Behandlung und Erziehung nervöser Kinder anlangt, so fragt es sich, ob denn dieser angeborene Zustand überhaupt beeinflußbar ist? Es ist schon erwähnt worden, daß unter ungünstigen Umständen auf dem Boden der erblichen Minderwertigkeit ausgesprochene geistige Störungen sich entwickeln können, die durch günstige Einflüsse hintangehalten werden können. Man kann diese ungünstige Anlage in ihrer Entwicklung sehr wohl eindämmen. Die Erziehung hat hierbei keine grundsätzlich anderen Aufgaben als bei Normalen. Auch sie bringen ja ihre Fähigkeiten, Anlagen und ihren späteren Charakter mit auf die Welt und die Erziehung kann nur fördern oder hemmen. Jeder Erzieher weiß aber, wie sehr die Entwicklung der angeborenen Anlagen bei der Eindrucksfähigkeit und Bildsamkeit der Kinderseele von äußeren Einflüssen abhängig ist, wie der Ausbau ihrer Anlagen durch die Einwirkungen der Umwelt, die erzieherischen Einflüsse im weitesten Sinne seine endliche bleibende Gestalt erhält. Die psychopathischen Kinder sind nun für Eindrücke noch empfindlicher, d. h. deren Wirkung ist für den Augenblick stärker, andrerseits aber auch viel flüchtiger, nicht so nachhaltig wie bei normalen. Man muß also ungüstige Einwirkungen, die die Entwicklung krankhafter Anlagen fördern können, sorgfältiger fernhalten, günstige hingegen, die deren Entwicklung hemmen können, um so nachhaltiger, mit größerer Mühe und Geduld einwirken lassen. Auf diese Weise kann auch die Entartungsanlage bis zu einem gewissen Grade niedergehalten werden. Es kommt darauf an, abnorme Reaktionen nicht zu einer krankhaften, übermäßigen Höhe ausarten zu lassen. Vorbeugen ist auch hier die beste Behandlung und vorbeugend kann eine zweckmäßige Erziehung gegen

[1]) Pototzki, Das nervöse Kind. Berlin, Scherl.

eine ungünstige Entwicklung und Ausgestaltung der erblichen Entartung viel tun. Nur muß sie auch in früher Kindheit einsetzen. Wenn psychopathisch veranlagte Kinder stets von frühester Jugend an sorgfältig gehütet und zweckmäßig behandelt würden, könnte mancher schweren Entartung und mancher Erkrankung vorgebeugt werden. Aber leider ist meist das Gegenteil der Fall. Die Eltern abnormer Kinder sind eben zumeist selbst abnorm. Die Vererbung wäre noch nicht so schlimm — zumal die Erbschaft des einen Teiles der Eltern durch die des anderen Teiles gemildert sein kann —, wenn nicht die Eltern infolge der eigenen Abnormität die vererbten ungünstigen Anlagen stärken und fördern würden. Da wird durch Beispiel und Anerziehung das Unterdrückenswerte oft gerade gezüchtet. Ein Erzieher z. B., der sich selbst nicht in der Gewalt hat, wird keine Selbstbeherrschung anerziehen können. Wenn eine hysterische Mutter ihre eigenen krankhaften Launen an den Kindern ausläßt, wird sie kein Gleichmaß anerziehen, sondern eine unharmonische Anlage nur fördern. Ihre übertriebenen Gefühlsausbrüche, und zwar bald zärtlichster Affenliebe, bald unbeherrschten Zornes, dann wieder abstoßende Nichtachtung, ihre bald unverantwortliche Nachsichtigkeit, bald maßlose Härte im Strafen müssen schließlich das Gleichgewicht und bei schon vorhandener psychopathischer Anlage die seelische Gesundheit untergraben. Insbesondere ist es die übertriebene Ängstlichkeit, die allzu große Sorgfalt, die Eltern auf ihre abnormen Kinder verwenden, die Schaden stiftet. Eine geflissentliche Nichtachtung ist für die meisten Fälle besser, als das Kind immer wieder auf seine Abnormität aufmerksam zu machen. Damit verliert das Kind nur das Selbstvertrauen, es wird mutlos und hypochondrisch und gewöhnt sich andrerseits, seine Fehler vor sich und anderen mit Krankheit zu entschuldigen anstatt gegen sie anzukämpfen. Entfernung aus der unvernünftigen Umgebung bessert solche Kinder, die schon stark ins Krankhafte geraten waren oft auffallend schnell.

Solche Kinder brauchen von seiten des Erziehers Ruhe und Stetigkeit, zwar Wohlwollen, aber Festigkeit. Es kommt hauptsächlich darauf an, ihr Gefühlsleben in Zucht zu nehmen. Sie müssen es lernen, ihre übertriebenen Gefühlsäußerungen zu beherrschen, die haltlosen Ausbrüche von Zorn, Schreck usw. in ihre Gewalt zu bekommen, schon von klein auf.

Ferner ist es nötig, sie in ihrer Überempfindlichkeit gegen Schmerz, Kälte, Hitze usw. abzuhärten. Durch Verweichlichung und Ängstlichkeit, die jedem kleinsten Schmerz und Unbehagen großen Wert beilegt und ihnen so überflüssige Aufmerksamkeit und Beachtung verschafft, wird nur Wehleidigkeit gezüchtet und der Grund zu mancher Hysterie und Hypochondrie gelegt. Diese Kinder sollen nicht ängstlich von jeder Unannehmlichkeit und jeder unsanften Berührung ferngehalten werden. Sie sollen es ja lernen,

die unvermeidlichen Unbilden und Mißhelligkeiten des Lebens zu ertragen und zu überwinden. Das muß früh geübt werden, und zwar geschieht das am besten im Verkehr mit Ihresgleichen, mit Altersgenossen, wo sie ja Rücksichtslosigkeiten, Ungerechtigkeiten u. dgl. oft ausgesetzt sind, die sie aber von jenen auch am leichtesten ertragen. Man halte sie also nicht von jeglichem Verkehr fern. Dagegen überwache man sorgfältig die erwachsenen Personen ihrer Umgebung, die großen Einfluß auf Kinder haben können, so Erzieherinnen und Dienstmädchen. Von ihnen gehen oft ungünstige, auch schlechte moralische Einflüsse aus, besonders auch auf sexuellem Gebiete. Denn auch unverstandene, selbst unbewußte Eindrücke, die die Kindesseele treffen, werden aufbewahrt und können später krankheitsfördernd zur Wirkung kommen. In dieser Richtung wirken auch viele eindrucksvolle Vorgänge in einer ungünstigen Häuslichkeit, wie Zank und Zwistigkeiten und sonstige Schwächen der Eltern.

Besonders groß ist die Gefahr der Verweichlichung bei Kindern, die in Wohlhabenheit aufwachsen. Wenn solchen von Kindheit auf kaum je ein Wunsch, ein Verlangen versagt wird, wird es ihnen im späteren Leben auch schwer sein, sich selbst etwas zu versagen, Selbstbeherrschung zu üben, getäuschte Hoffnungen und Erwartungen zu ertragen.

Die zu leistende Aufgabe ist aber, die übertriebene Eigenliebe, Selbstbeobachtung und Selbstsucht einzudämmen, durch Ablenkung der Einstellung vom Ich auf ein bestimmtes Ziel, durch Erweckung der Liebe zur Arbeit, der Hingabe an eine lohnende Aufgabe. Damit wird auch der hypochondrischen Wehleidigkeit entgegengearbeitet, vielmehr das Selbstgefühl und Selbstvertrauen gestärkt. Bei übermäßig phantastischer Anlage sollen Gedanken und Phantasie aufs Praktische gelenkt werden. Solche Kinder muß man ihrer gefährlichen Träumerei, der Einsiedelei, den Büchern entführen, ihre Spiele und Beschäftigungen zum Handgreiflichen hinleiten. Man erziehe sie zu strenger Wahrhaftigkeit. Für alle diese Ziele wird aber in vielen Fällen unerläßlich sein, die Kinder aus einer ungünstigen Umgebung zu entfernen. Die Fortnahme aus dem Elternhaus ist oft der beste, in manchen Fällen der einzig wirksame Schutz gegen ernstere Schädigungen.

Ein wichtiges vorbeugendes Mittel ist ferner, die Kinder nicht zu überanstrengen, sie nur ihrer Begabung entsprechend anzuspannen und dabei auf richtige Abwechslung zwischen Ruhe und Arbeit zu halten. Von Kindheit auf sollen sie auch an ausgiebigen Schlaf gewöhnt und dazu erzogen werden, darin von äußeren Umständen und Zufälligkeiten unabhängig zu werden.

Ferner ist auf genügende und zweckmäßige Ernährung zu halten; im Säuglingsalter ist die natürliche die zweckmäßigste. In

dieser Weise kann bei Entartungsanlage viel geschehen, einer ernsten Ausartung vorzubeugen.

Hat man es aber schon mit einer vollen Entwicklung der abnormen Anlage, mit den ausgesprochenen Eigenheiten der psychopathischen Minderwertigkeit zu tun, so muß man sich hüten, diese Absonderlichkeiten und anscheinenden Ungezogenheiten falsch zu beurteilen. Grundsätzlich ist eine moralisierende Betrachtung zu vermeiden. Diese Kinder sind mit größerer Reizbarkeit und geringerer Selbstbeherrschung behaftet und können dafür nichts. Sie haben daneben sicherlich auch dieselben Ungezogenheiten wie Normale, und vielleicht nur in reicherem Maße noch, aber dennoch muß ihre Behandlung anders sein wie bei Normalen. Es kommt darauf an, dem Kinde zu helfen, sich in die Gewalt zu bekommen, seine abnormen Reaktionen zu beherrschen, die zu einem großen Teil hemmungsfähig sind. Dabei fragt es sich also immer nur, wie man das am besten erreicht.

Ganz allgemein muß man immer versuchen, die richtige vernünftige zweckmäßige Reaktion herbeizuführen. Gelingt das, so muß man sie einüben, denn die Gewohnheit ist eine starke geistige Macht. Der Mensch handelt, wie er muß. Die Beweggründe aber, die von äußeren Umständen ausgehen, können angeborene Neigungen stark beeinflussen und sind selbst beeinflußbar und wandelbar. Durchschnittsmenschen ohne besondere moralische Stärke handeln ja höchst selten aus bewußten sittlichen Motiven richtig, sondern meist nur aus Furcht vor unangenehmen Folgen, oder aus Macht der Gewohnheit. Hierbei machen aber Beispiel und Nachahmung sehr viel aus. Man denke nur daran, wie in gewissen Gesellschaftsschichten und -klassen ganz bestimmte Anschauungen und Denkrichtungen herrschen, die für alle Mitglieder bindend sind und ihr Handeln zwingend bestimmen. So ist also auch bei den Kindern die Gewöhnung von Kindheit auf sehr wichtig, daher auch die große Bedeutung der Umgebung besonders für die psychopathischen Kinder. Man muß also versuchen, richtige Reaktionen herbeizuführen und falsche zu verhüten. Das wird unterstützt, wenn man ihnen starke Beweggründe zu richtigem Handeln dadurch schafft, daß man ihnen die richtigen Reaktionen erwünscht, verlockend, die unrichtigen aber unerwünscht macht. So übt man das Richtige und Normale durch eine gewisse Disziplinierung ein. Die Art der Ausführung wird aber bei den verschiedenen Naturen verschieden sein müssen. Besteht genügende Intelligenz, so kann man versuchen, sich mit Belehrungen an die Einsicht des Kindes zu wenden, um es zur Erreichung des Ziels bewußt mitwirken zu lassen. Gar oft wird aber die Einsicht versagen. Bei den Haltlosen kommt sie gegenüber der Willensschwäche nicht auf. Diese sind aber noch am leichtesten lenk- und erziehbar, und hier kann man

durch Androhung unangenehmer Folgen dem schwachen Willen recht gut einen Ansporn geben. Für diese Schwächlinge ist ein sehr gutes Erziehungsmittel, auf die Innehaltung einer fest vorgeschriebenen Tagesordnung, eines genauen Stundenplans zu dringen, an den sich die Kinder schließlich gewöhnen. Hierbei wirkt der Zwang der Entschlußunfähigkeit entgegen. Man weiß es ja von sich selbst, wie eine festgelegte Ordnung Unlust und auch inneres Widerstreben, wenn man nicht „aufgelegt“ ist, überwindet. Von L. Scholz ist aber mit Recht darauf hingewiesen worden, daß zur Erfüllung der regelmäßigen alltäglichen Pflichten oft mehr Selbstüberwindung nötig ist, als zu einzelnen, besonders schwierigen Leistungen. So ist dieser Zwang eben auch eine vorzügliche Schulung des Willens und der Überwindung innerer Hemmungen. Die Willensschwäche bessert sich ja mit den Jahren oft, vielfach aber brauchen solche Haltlose dauernde Führung.

Schwierig zu behandeln sind die Überempfindlichen mit gesteigertem Selbstgefühl und großer Eigenliebe. Bei ihnen wird die Einsicht, sobald ihr Ich in Frage kommt und ihre Empfindlichkeit gereizt wird, regelmäßig ausgeschaltet. Hier soll man sich nicht scheuen, die Eigenliebe zu benutzen und die anzuerziehenden Hemmungen dem Kinde durch Mittel wertvoll zu machen, die seinem Selbstgefühl entgegenkommen und schmeicheln. Wie das im Einzelfall zu geschehen hat, richtet sich nach den Umständen und der Individualität. Jedenfalls führen Strafen hier meist vom Ziel ab, weil diese Kinder für die Berechtigung und oft nicht einmal für die Begründung der Strafe in ihrem gereizten Selbstgefühl Verständnis haben, sie empfinden sie nur als unberechtigte Vergewaltigung. Das gilt ganz besonders für körperliche Züchtigungen, vor denen bei psychopathischen Kindern zu warnen ist. Sie verursachen ja auch bei normalen oft nur Erbitterung und Trotz, weil dem Kinde das Gefühl für die gute Absicht des Züchtigenden fehlt. Denn in den meisten Fällen erfolgt eine körperliche Züchtigung im Affekt, wenn dem Erzieher Ruhe und Selbstbeherrschung verlorengegangen sind. Darum wird sie auch selten richtig abgemessen und individualisiert, was dabei überhaupt sehr schwer ist. Bei gewissen abnormen Kindern, z. B. hysterischen oder epileptischen, kann sie aber schweren Schaden stiften und die Erzieher selbst in große Ungelegenheiten bringen. Es ist damit nicht gesagt, daß körperliche Züchtigung immer und unter allen Umständen falsch ist. An der rechten Stelle kann sie auch einmal von gutem Erfolg sein und sogar das einfachste und beste Mittel, den beabsichtigten Erfolg zu erreichen. Nur ist die Wirkung meist nicht nachhaltig. Mit der Strafe ist für das Kind der Vorfall erledigt. Weitere Folgerungen werden daran nicht geknüpft, zumal nicht von Schwachsinnigen, deren Einsicht dazu nicht ausreicht. Und Belehrungen pflegen an körperliche Züchtigungen selten geknüpft zu werden. Bei den eigenliebenden

Psychopathen dagegen bleibt höchstens das Gefühl, daß ihnen selber Unrecht geschehen sei.

Wenn einmal gestraft werden muß, dann ist es besser, es durch Entziehung von Vorteilen und Vergünstigungen zu tun. Aber in den meisten Fällen wird es zweckmäßiger sein, nicht zu strafen, sondern solche Maßnahmen anzuwenden, die wohl auch unwillkommen sind, aber gleichzeitig stärker erzieherisch wirken, weil dabei dem Kinde mehr der erzieherische Zweck als die Absicht des Strafens zum Bewußtsein kommt. Das ist dann der Fall, wenn die angewendete Maßnahme mit Folgerichtigkeit sich aus der Entgleisung ergibt, wie die Wirkung aus der Ursache. Wenn z. B. ein Kind durch seine Eigenwilligkeit und Unfügsamkeit das Spiel der anderen stört, so kann es sie nicht mitmachen und muß von den Spielen fortbleiben. Wenn es durch eine Anordnung gereizt, einen Affektausbruch bekommt, so muß es, weil es stört, hinausgebracht werden und zu seiner Beruhigung allein bleiben, od. dgl. So kann man die Kinder zu sozialem Handeln erziehen, indem man sie immer die Folgen unsozialer Handlungsweise tragen läßt, aber ohne sie dabei für krankhafte Ausbrüche zu strafen, denn die angewandte Maßnahme geschieht ja gerade, um ihre Reizbarkeit und Empfindlichkeit zu besänftigen. Der Erfolg ist aber doch den Kindern so unangenehm, daß sie sich bemühen werden, sich zu beherrschen. Sie erhalten so einen Ansporn, an sich zu arbeiten. Niemals darf aber, zumal bei den unbeherrschten Affektausbrüchen, den Kindern nachgegeben werden, die Ausbrüche werden nur immer schlimmer, wenn die Kinder sich gewöhnt haben, damit ihren Willen durchzusetzen. Man muß dabei ruhig und fest bleiben, mißt dem wilden Ausbruch gar keine Bedeutung bei und besteht auf seiner Anordnung, die das Kind nach der Beruhigung doch ausführen muß. Es muß in solchen Fällen einen kräftigen Willen über sich fühlen. Ziehen schlug vor, die Affekterregbarkeit dadurch zu disziplinieren, daß man die Kinder geflissentlich in unerwünschte Lagen bringt und sie unter Mithilfe so allmählich zur Selbstbeherrschung führt.

Die Überempfindlichkeit der Kinder, Schreckhaftigkeit und Ängstlichkeit muß man mit Geduld in planmäßiger Übung abgewöhnen. Ein ausgezeichnetes Mittel zur Willenserziehung ist Turnen, denn es stärkt Entschlußkraft, Mut, Selbstvertrauen und Selbstüberwindung, abgesehen davon, daß es mit dem ganzen Körper auch die Nervenkraft stählt. Ebenso ist insbesondere für jene unruhigen, zappeligen Kinder, die ihre Gliedmaßen schlecht in der Gewalt haben, ferner die Kinder mit Tiks, planmäßige Gymnastik vorzüglich geeignet, die nötigen Hemmungen anzuerziehen.

Das wirksamste Erziehungsmittel, zugleich die beste Behandlung für die meisten nervösen Zustände ist aber geregelte Beschäftigung,

und zwar in einer nutzbringenden Arbeit von praktischem Wert, wenn möglich auch körperlicher Arbeit. Denn abgesehen von dem allgemein günstigen Einfluß, den die Arbeit als solche hat, zumal auch als Ablenkung, wirkt sie als geistige Gymnastik, sie übt Geduld und Ausdauer, festigt die Energie, verleiht Selbstvertrauen und hebt das Verantwortungsgefühl. Alle Behandlung der psychopathischen Kinder gipfelt also in der Erziehung zur Tätigkeit und gewissenhaften Pflichterfüllung. Dabei bedarf es allerdings der Berücksichtigung ihrer geringeren Leistungsfähigkeit; die ermüdbaren Psychopathen versagen nach kurzer Zeit, und die Charakterfehler treten wieder stärker hervor; dann sind Ausspannung und Erholung von günstigem Erfolg.

5. Anhang: Das Geschlechtsleben abnormer Kinder.

Geschlechtliche Empfindungen sind der Kindheit keineswegs fremd. Sie sind aber den Kindern in ihrem Wesen unverständlich und daher zumeist unheimlich. Sie können in der Kindheit keine normale geistige Verarbeitung finden und wirken infolgedessen bei veranlagten, insbesondere psychopathischen Kindern oft unheilvoll nach, indem sie abnorm verarbeitet zur Quelle mancher geschlechtlicher Verirrungen und auch anderer, krankhafter Störungen werden. Es kann z. B. die Wurzel mancher hysterischer Symptome in geschlechtlichen Kindheitserlebnissen liegen, die das kindliche Geistesleben durch ihre Fremdheit und Rätselhaftigkeit verletzt haben. Aber auch das Geschlechtsleben selbst empfängt bleibende Eindrücke in der Kindheit.

Die geschlechtlichen Empfindungen in der Kindheit sind noch ziellos und führen halb unbewußt zu lusterregenden Reizungen an sich selbst. Es mag dahingestellt bleiben, ob schon die Lustempfindungen, die sich die Kinder durch das „Lutschen, Zummeln" und wie es sonst genannt wird, verschaffen, eine Vorstufe geschlechtlicher Gefühle sind, wie das behauptet wurde. Sicher aber ist, daß bei psychopathischen Kindern auch der eigentliche Geschlechtstrieb schon sehr früh und ungewöhnlich stark erwachen kann. Man hat ganz triebartiges Onanieren selbst im Säuglingsalter schon beobachtet; aber daß es im siebenten, sechsten und sogar im fünften Jahre begonnen wird, hört man nicht so selten. Natürlich ist im allgemeinen die Zeit des Erwachens dieser Gefühle bei den einzelnen sehr verschieden, aber ein so frühzeitiges Auftreten findet man gerade bei Entarteten. Hervorgerufen werden sie auch oft durch Reizungen aus der Nachbarschaft der Geschlechtsorgane her, infolge der Übererregbarkeit der diese Erregungen vermittelnden Zonen, also z. B. durch eine gefüllte Blase oder vollen Mastdarm bei Stuhlverstopfung. Fernerhin werden sie ebenso wie bei den normalen Kindern später auch, ausgelöst durch Wür-

mer, durch langes Sitzen, durch Radfahren, zu enge Kleidung, aber auch durch Mißbildungen der Geschlechtsorgane, durch reizende Kost und durch Langeweile im Bett, mit unbewußten Spielereien. Frei davon bleiben wohl nur die wenigsten Menschen, und es ist wahrscheinlich, daß während der Geschlechtsreifung wenn nicht alle, so doch fast alle Menschen kürzere oder längere Zeit den Trieb selbst befriedigen.

Die Folgen dieser „Jugendsünden" werden nun häufig in den schwärzesten Farben gemalt, es sollen Nervosität, Geisteskrankheit, Rückenmarkschwindsucht u. a. durch sie verschuldet sein. Das ist durchaus unbegründet. Die Gefahr der Selbstbefriedigung liegt einmal in dem durch ihre Bequemlichkeit begünstigten Übermaß. Und dieses kann, wie der übermäßige Genuß des normalen Geschlechtsverkehrs auch, zu nervöser Überreizung und Erschöpfung führen bzw. eine vorhandene Nervosität steigern. Denn wenn solche jugendlichen Sünder an Herzklopfen, Ermüdung, Schlaffheit, Stumpfheit und Zerstreutheit leiden, so kann dabei die lasterhafte Gewohnheit wohl mitwirken; gar oft aber wird auch das Ursachenverhältnis verkannt. Denn wie erwähnt, sind diejenigen, die frühzeitig, unmäßig und lange fortgesetzt dem Laster huldigen, erblich entartete, und die abnorme Geschlechtlichkeit und die nervösen Erscheinungen fließen aus derselben Quelle. Der Gemütszustand aber, den man bei solchen Leuten oft findet, ihre Scheu, fehlendes Selbstvertrauen, grüblerisches Wesen, Angst und Gedrücktheit, der liegt eben einmal in ihrer abnormen nervösen Veranlagung, sodann aber, und darauf ist wohl zu achten, ist er die Reaktion eines nervösen Menschen auf die Befürchtungen, die sich in der Volksmeinung an diese Leidenschaft knüpfen. Der Zustand ist also nicht die Folge dieser, sondern Folge der Angst davor. Darum ist eine törichte Art der Bekämpfung für den Gemütszustand meist viel unheilvoller als die Leidenschaft selbst. Die Bekämpfung muß mit großer Vorsicht geschehen. Eine Belehrung kann von Nutzen sein, jedoch muß sie mit möglichster Schonung der Empfindlichkeit der Kinder geschehen und ohne ihnen Angst zu machen. Es ist nicht zu verantworten, Kinder dauernd mit der Angst vor schrecklichen Folgen ihrer Jugendsünden zu belasten, die zumeist gar nicht bestehen. Denn Rückfälle werden trotz Belehrung nicht ausbleiben, und die Angst wirkt, wie gesagt, dann schlimmer als das Übel selbst. Manche Nervöse werden die Angst und das Schuldgefühl, sich ihre nervösen Leiden selbst zugezogen zu haben, ihr Leben lang nicht mehr los. Auch darf sich das Kind nicht gebrandmarkt fühlen, denn um so mehr zieht es sich zurück, schließt sich ab und verfällt so erst recht wieder seiner Schwäche. Am besten bekämpft man auch dieses Übel, wie man moralischen Schäden beikommt, man gibt keine Gelegenheit zum Übeltun, man räumt die Anreize hinweg. Man entreiße also die Kinder ihrer Verschlossenheit, verschaffe ihnen

Gesellschaft, Zerstreuung, Spiel, Arbeit, Interessen; sorge für körperliche und geistige Abhärtung. Man sehe zu, daß sie abends müde sind, so daß sie leicht einschlafen. Auch auf die Ernährungsweise ist zu achten: die Kinder sollen den Magen nicht überfüllen, nicht zu kurz vor dem Zubettegehen essen, abends nicht zuviel trinken u. a. Die oben erwähnten begünstigenden Umstände müssen natürlich auch ausgeschaltet werden. Bei unvermeidlichen Rückfällen ist es aber besser, sie mit Schonung zu übergehen, als die Aufmerksamkeit immer wieder auf das Geschlechtsgebiet zu lenken, denn das Übel, das bei den Entarteten zu bekämpfen ist, ist gerade, daß die geschlechtlichen Vorgänge das Interesse allzu sehr erregen und die Phantasie beschäftigen, daß sie im Geistesleben dieser Leute eine allzu beherrschende Rolle spielen. Gerade darin liegt eine wirkliche Gefahr. Sexuelle Regungen und Gedanken liegen dauernd bereit, und in phantastischen Träumereien wird der Trieb in unnatürliche Gestaltungen verkleidet. Die Gewöhnung an solche Phantasien lenkt den Trieb von der natürlichen Richtung auf das andere Geschlecht, oder doch von der natürlichen Betätigung ab und führt zu mannigfaltigen verkehrten Gelüsten und Betätigungen.

Man muß also bedacht sein, die Phantasie vom Sexuellen möglichst abzulenken und das Erwachen sexueller Empfindungen und Gedanken möglichst einzudämmen.

Nun geschieht aber häufig gerade das Gegenteil, daß nämlich die Geschlechtlichkeit solcher nervöser Kinder frühzeitig gereizt wird. Wir sehen ab von der bewußten Erotik perverser Personen, die selbst die Kinder nicht verschont, aber ganz unbewußt und unbedacht geschieht das seitens überzärtlicher Eltern, Tanten, Gouvernanten usw., die durch das ewige Küssen, Streicheln, Drücken bei leicht erregbaren Kindern die geschlechtlichen Empfindungen wecken. Nervöse Kinder leiden unter diesen häufigen Reizungen, für die es keine Entladung gibt. Es bestehen enge Beziehungen zwischen geschlechtlichen Erregungen und Angst. Auch bei solchen Kindern findet man häufig Angstzustände, Schlaflosigkeit, nächtliches Aufschrecken. Strohmayer teilt in dieser Hinsicht eine bemerkenswerte Beobachtung mit, daß Fälle von nächtlichem Aufschrecken verschwanden, als die Kinder einer zu zärtlichen Gouvernante entzogen oder aus dem Schlafzimmer der Eltern entfernt wurden, wo sie Zeugen des ehelichen Verkehrs waren.

Die Verbindung von Angst und geschlechtlichen Erregungen findet sich noch in einer anderen Form. Bei Angstzuständen irgendwelcher Art kann umgekehrt die Erregung bei übererregbaren Psychopathen auf das geschlechtliche Gebiet überstrahlen, es entstehen in der Angst Geschlechtsgefühle. Bei Geisteskranken kann man es öfters beobachten, daß sie in ängstlichen Erregungszuständen ganz triebhaft onanieren. Auch bei Hilfsschülern hat man Gelegenheit, ähnliches

zu sehen; wenn gewisse ängstliche, eingeschüchterte Kinder aufgerufen, insbesondere vor die Klasse gerufen und geprüft werden, so kann man mitunter sehen, daß sie die Beine übereinanderlegen, die Schenkel aneinanderpressen und reiben, oder auch mit der Hand in die Geschlechtsgegend fassen. Das ist in vielen Fällen wohl nur der Versuch, den in der Angst entstehenden starken Harndrang zurückzuhalten. In manchen Fällen aber ist die geschlechtliche Erregung unverkennbar. Man muß also diese Reizbarkeit wohlweislich schonen. (Manche Entartete verschaffen sich übrigens diesen Reiz absichtlich indem sie z. B. öffentlich, in Warenhäusern, Diebstahl begehen, um durch die Angst vor Entdeckung erregt zu werden. Die entwendeten Gegenstände werfen sie nachher achtlos weg.) Auch Kinder leiten solche und andere Erregungen durch geschlechtliche Betätigung ab, und viele nervöse Kinder verschaffen sich auf diese Weise auch Schlaf. Das nächtliche Einnässen verknüpft sich übrigens oft mit der lasterhaften Gewohnheit.

Das frühzeitige und lebhafte Erwachen von Geschlechtsempfindungen kann zu eigenartigen Verknüpfungen führen die zufällig in der Kindheit angeregt, später verkehrte Gewohnheiten begründen. Wir wissen, daß gleichzeitige Eindrücke sich miteinander verknüpfen. So kann ein eindrucksvolles Erlebnis, das mit einer geschlechtlichen Erregung zusammenfällt, sich so mit ihr assoziieren, daß spätere Wiederholungen desselben Erlebnisses wieder geschlechtliche Erregungen zur Folge haben, ja daß diese sogar nur durch jenen Vorgang ausgelöst werden. Es ist das für Erzieher wichtig. Z. B. wird von einem Knaben berichtet, der am Ohr genommen wurde, als er sich einmal befriedigte; seitdem bekam er Wollustempfindungen, wenn er am Ohr gezogen wurde. Bekannt ist das Beispiel Rousseaus, der als älterer Knabe von einem erwachsenen Mädchen gezüchtigt und dabei von ihr über das Bein gelegt wurde. Er bekam dabei zum ersten Mal eine geschlechtliche Erregung, und die beiden eindrucksvollen Erlebnisse verknüpften sich bei ihm derart, daß er später geschlechtlich erregt wurde, wenn er sich eine solche Züchtigung vorstellte. Auf solche Weise entstehen auch perverse Betätigungen, die auf den Beziehungen zwischen Wollust und Grausamkeit beruhen. Es gibt Leute, welche Wollustgefühle beim Zufügen oder Erleiden von Schmerzen empfinden. Auch diese Verknüpfungen werden nach Aussage vieler Abnormer schon in der Kindheit geweckt durch Züchtigungen oder den Anblick solcher. Es hat das also eine erzieherische Bedeutung und manche verpönen körperliche Züchtigung schon aus diesem Grunde; jedenfalls sollten Schläge aufs Gesäß ganz unterlassen werden.

Sehr zu beachten ist ferner, daß die Verführung zu der üblen Gewohnheit in der Kindheit eine sehr große ist, und es ist bei der Unklarheit des Triebes zur Zeit seines ersten Erwachens nicht verwunderlich, daß er sich dabei auf das eigene Geschlecht rich-

tet. Das wird begünstigt durch den ausschließlichen Verkehr mit dem eigenen Geschlecht, wie das in Internaten und Pensionaten der Fall ist. So ist denn auch die gemeinsame Betätigung in den Jahren der Geschlechtsentwicklung nichts Seltenes. Es entwickelt sich daraus später zumeist eine normale, auf das andere Geschlecht gerichtete Geschlechtlichkeit, nur in wenigen Fällen bleibt diese Verkehrung bestehen, bei Leuten, die schon abnorm veranlagt sind.

Daß in diesen Entwicklungsjahren diese neu erwachenden rätselhaften Empfindungen im Mittelpunkt alles Interesses stehen, ist wohl begreiflich. Bei manchen schwärmerischen und phantastischen nervösen Kindern kommt es aber zu einer alles beherrschenden Leidenschaftlichkeit, so daß man von Zuständen der „Liebestollheit" („Erotomanie") gesprochen hat. Mit unwiderstehlicher Leidenschaft und Eifersucht umgeben sie die geliebte Person, gewöhnlich Lehrer oder Lehrerin, und sind von dieser Leidenschaft ganz und ausschließlich in Anspruch genommen.

Was das Geschlechtsleben der Schwachsinnigen anlangt, so sind es gerade die Debilen, bei denen alle die erwähnten Perversitäten und Verkehrungen des Geschlechtstriebes vorkommen, weil sie ja häufig auch psychopathisch sind. Bei stärkerem Schwachsinn, wo höhere intellektuelle Gefühle fehlen, überwiegen natürlich die sinnlichen Gemeingefühle und so tritt auch das Geschlechtsleben stark hervor. Es hat aber zugleich etwas Triebartiges, Tierisches, die niederen Sinne, Geruch, Geschmack, spielen eine größere Rolle als bei höherstehenden Menschen, und da sowohl ästhetische Gefühle, als höhere sittliche Hemmungen oft fehlen, so betätigen sie ihren Trieb schamlos, ungehemmt und brutal. Insbesondere bei Idioten sieht man oft ungenierteste und maßlose Onanie, bei etwas höher stehenden Imbezillen auch gemeinschaftliche.

Das Erwachen der geschlechtlichen Erregungen vollzieht sich bei Schwachsinnigen oft auch unter heftigen Aufregungen, so daß sie in tierischer Wildheit Notzuchtsversuche und Angriffe machen. In dieser Hinsicht können auch sonst harmlose Schwachsinnige zur Zeit der Geschlechtsreife gemeingefährlich werden.

Erwachsene Schwachsinnige sind es auch besonders, die sich an Kindern vergreifen. An vollsinnige Frauen wagen sie sich nicht heran, sie vermögen sie nicht für sich zu gewinnen und werden oft auch höhnisch zurückgewiesen. Darum halten sie sich leicht an Kinder, denen ihre ganze Geistesrichtung nahesteht. Übrigens sind es auch sonst häufig schlaffe, zaghafte Individuen ohne Selbstvertrauen, die auch dem jugendlichen Laster noch huldigen, welche sich an Kinder heranmachen.

VII. Die Hysterie.

Die Krankheitsbilder, die man unter dem Namen „Hysterie" zusammenfaßt, sind nichts anderes, als ausgeprägte Formen der psychopathischen Minderwertigkeit, bei denen gewisse Züge besonders betont sind. Neben der Unausgeglichenheit, der Überempfindlichkeit und Gefühlserregbarkeit, die häufig ins Maßlose gesteigert sind, treten nämlich besonders hervor die starke Beteiligung körperlicher Störungen an den Affekten und eine starke Eindrucksfähigkeit und Beeinflußbarkeit durch gefühlsbetonte Vorstellungen („Suggestibilität"), die sich auch auf körperliche Vorgänge erstreckt. Hierzu kommt dann noch etwas, was die Abtrennung dieser Fälle rechtfertigt, etwas, das man „mangelndes Gesundheitsgewissen" oder „Krankheitswillen" genannt hat.

Körperliche Vorgänge sind ja normale Begleiterscheinungen aller Gemütsbewegungen, wie Erröten oder Erblassen, Herzklopfen, Pulsbeschleunigung bei Aufregungen, verstärkte Darmtätigkeit in der Angst u. ä. Bei Psychopathen sind sie bekanntlich allgemein lebhafter und ausgedehnter; ganz besonders aber treten sie bei der Hysterie in abnormer Leichtigkeit und Stärke und auch in ungewöhnlichen Formen ein. Sie können es hier sogar ohne entsprechendes Erlebnis, nur durch die Vorstellung eines solchen und auch körperliche Störungen, wie Lähmungen und Krämpfe, die sonst nur durch organische Schädigungen der Nervensubstanz verursacht sind, werden hier durch Affekte oder Vorstellungen, also auf geistigem Wege („psychogen") hervorgerufen.

Die Entstehungsweise derartiger hysterischer Symptome ist am häufigsten die, daß eine durch ein bestimmtes Erlebnis verursachte Affektenäußerung sich später an die Erinnerung davon oder assoziativ verknüpfte Vorstellungen bindet, so daß sie ohne dieses Erlebnis wieder eintritt, wenn das ursprüngliche Ereignis bewußt oder im Unterbewußtsein wieder erweckt wird.

Wird z. B. ein Kind plötzlich von einem großen Hund angesprungen, so würde auch ein normales vor Schreck wie angewurzelt stehen, und die Sinne könnten ihm einen Moment schwinden; ein hysterisches aber bekommt unter Bewußtseinsverlust eine Lähmung beider Beine oder einen Krampfanfall. Dieser Anfall aber kann sich jederzeit wiederholen, wenn das Kind später einen Hund nur sieht oder sonstwie die Erinnerung an jene Szene geweckt wird. Dabei braucht dieser Zusammenhang dem Kinde keineswegs bewußt zu sein. In der Regel ist sogar das ursprüngliche Erlebnis längst vergessen und die Reaktion tritt doch ein. Solche Wirkung unbewußter Ideenverknüpfungen kennt man ja aus der täglichen Erfahrung. Es ist einem z. B. irgendein fremder Mensch auf der Straße unangenehm und widerwärtig und man weiß nicht warum.

Die Erklärung liegt dann oft darin, daß der Betreffende durch irgendeinen Zug die unbewußt bleibende Erinnerung an einen Menschen geweckt hat, mit dem man einmal ein unangenehmes Erlebnis hatte.

So kann auch der Affekt und die Reaktion von einer unbewußt bleibenden Verknüpfung auf ein bewußtes Erlebnis übertragen werden. Wenn z. B. das oben erwähnte Kind Schreck und Lähmung einmal beim Anblick eines Schutzmanns mit Hund bekam, so kann später der Anfall auch beim Anblick von Schutzleuten allein auftreten und sich in dem Bewußtsein des Kranken überhaupt an den Anblick von Schutzleuten knüpfen, während das ursprüngliche Erlebnis vergessen ist. So können also auch vergessene und verdrängte Erlebnisse oft störend in das bewußte Geistesleben eingreifen. Das geschieht nun häufig auch durch sexuelle Erlebnisse in der Kindheit. Für das kindliche Vorstellungsleben sind sie fremd und rätselhaft und können nicht entsprechend verarbeitet werden. Sie werden daher aus dem bewußten Geistesleben verdrängt. Sie können aber nach erwachtem Geschlechtsleben zur Wirkung kommen und aus dem Verborgenen in die bewußte Vorstellungstätigkeit störend übergreifen.

Bei der Stärke der Einbildungskraft und der erhöhten Eindrucksfähigkeit der Hysterischen können Affekte aber auch ganz andere körperliche Folgen haben, die ihr Entstehen nur eben der Einbildungskraft und der Selbstbeeinflussung, der überzeugenden Wirksamkeit gefühlsbetonter Vorstellungen verdanken. So entsteht z. B. bei einem Kind, das eine Ohrfeige erhielt, Taubheit auf dem betreffenden Ohr, ohne daß eine Verletzung vorliegt. Diese Taubheit ist also nicht organisch bedingt, sondern entspringt nur der lebhaften Einbildungskraft, der Vorstellung, taub zu sein. Sie ist eine auf psychischem Wege entstandene („psychogene") Taubheit, ein hysterisches Symptom.

Solche Folgen stellen sich aber gerade dann ein, wenn sie einen bestimmten Gefühlswert für den Kranken haben, ihn z. B. aus unangenehmen Lagen befreien (im obigen Beispiel vom Schulbesuch) oder in willkommene hineinführen. Es wirkt hierbei ein nicht klar zweckbewußter, sondern dunklen Trieben unterworfener Wille, der sich der Gefühlsreaktionen bemächtigt und mittels entsprechender Vorstellungen verursacht, daß solche Symptome auftreten, andauern oder wiederkehren, wenn diese Wirkung unbewußten Wünschen des Kranken entgegenkommt.

Auf diese Weise können die allerverschiedensten Störungen als hysterische, d. h. auf psychischem Wege entstandene Krankheitszeichen auftreten, z. B.: Lähmungen der Empfindung und Bewegung, und zwar am häufigsten halbseitige, aber auch solche an einzelnen Gliedmaßen; ferner Krämpfe in den verschiedensten Muskelgebieten, auch allgemeine Krämpfe; Tiks, Zit-

tern, Erbrechen, Hustenanfälle, Schluckkrämpfe, Blindheit, Taubheit u. a. m.

Ihre Entstehung aus der Vorstellung zeigt sich u. a. darin, daß eine Lähmung z. B. sich nicht an die anatomische Anordnung hält, daß also nicht wie bei organischen Lähmungen solche Muskeln gelähmt sind, die von denselben Nerven versorgt werden, sondern solche, die zu einer bestimmten Leistung zusammengeordnet sind, aber von ganz verschiedenen Nerven versorgt sein können. Mitunter fallen nur einzelne hochwertige Leistungen aus, wie z. B. das Schreiben, während die Hand und die gleichen Muskeln sonst zu allen Bewegungen gebraucht werden können. Es fallen eben nur die Bewegungszusammenordnungen aus, die in der Vorstellung des Kranken gelähmt sind. Es konnen über die Vorstellung auch nur solche Bewegungen gelähmt werden, die in der Vorstellung vorhanden, d. h. dem Willen unterworfen sind. Die Art der Lähmung richtet sich ebenso nach der Vorstellung, die der Kranke von der betreffenden Leistung hat. So bekommt z. B. ein Kranker nach einem Schlag auf eine Kopfseite eine Lähmung der gleichen Körperseite, während bei einer wirklichen Verletzung des Gehirns die Lahmung auf der anderen Seite sitzen würde.

Die hysterischen Symptome sehen demnach sehr häufig willkürlich aus und erscheinen simuliert. Sie entspringen aber doch nicht einer bewußten Täuschungsabsicht, als vielmehr einer unterbewußten Selbsttäuschung.

So leicht derartige Störungen nun durch eigene Vorstellungen entstehen, so leicht können sie den Kranken auch von anderen „eingeredet" („suggeriert") werden. Aber ebenso leicht und schnell schwinden sie auch wieder, sobald der Glaube an die Störung geschwunden oder ihnen genommen ist, sobald die krankmachende Vorstellung ihren Gefühlswert verloren hat. Daher sind die Symptombilder bei den einzelnen Kranken überaus mannigfaltig, wechselnd und flüchtig. Nicht so allerdings bei Kindern.

Von den sonstigen Zügen der Entartung steht wieder die ungeheure Gefühlserregbarkeit obenan. Die Stimmung ist überaus veränderlich. Hysterische sind in ihrer Reizbarkeit und Empfindlichkeit so unberechenbar, daß die hysterische Launenhaftigkeit sprichwörtlich geworden ist. Häufig findet man hier auch verkehrte Gefühlsreaktionen, z. B. Lachen bei traurigen Anlässen und dergleichen.

Die Intelligenz wird von der Krankheit wenig berührt. Man findet neben durchschnittlichen ebensowohl schwache, als auch hervorragende Begabungen. Aber gerade Hysterische zeigen selbst bei außergewöhnlicher Begabung die gefühlsmäßige Befangenheit des Urteils in allen Dingen, die die Eigenliebe berühren. Das Ich tritt in geradezu maßloser Weise in den Vorder-

grund und in schweren Fällen wird mit dem Ich und allen seinen Gefühlen und Neigungen ein wahrer Kultus getrieben, den sie auch von allen verlangen, mit denen sie in Berührung kommen; um ihre Bedürfnisse und Wünsche muß sich alles drehen.

In dieser Neigung sind ihnen auch ihre Krankheitszustände oft ein Mittel, die Beachtung und Sorge aller zu finden. An sich sehr hypochondrisch und empfindlich legen sie auf jedes Mißbehagen den größten Wert; sie übertreiben aber noch und bauschen auf, um sich interessant zu machen oder um Mitleid zu erregen. Sie sind schließlich mit ihren Leiden sehr zufrieden, wenn sie ihnen die Beachtung und Fürsorge ihrer Umgebung eintragen. So steigert sich bei ihnen das geringste Unwohlsein durch Übertreiben und dadurch, daß sie sich selbst immer mehr in die Krankheit hineinreden, zu schwerem Krankheitsbild.

Die Sucht eine Rolle zu spielen nimmt mitunter gefährliche Formen an: Hysterische erfinden dann überzeugend klingende Geschichten von Untaten anderer. Sie fesseln sich, um eine romantische Räubergeschichte von Überfall und Vergewaltigung anzubringen. Sie schrecken vor Selbstmordversuchen nicht zurück, allerdings meist sehr theatralischen, die mit großem Aufwand und Lärm in der Nähe von Leuten in Szene gesetzt werden, die sie retten müssen.

Gegen die Aussagen Hysterischer muß man in allen Dingen mißtrauisch sein. Abgesehen davon, daß sie ausschmücken und hinzusetzen, um sich interessant zu machen, sind ihre Gedächtnisleistungen an sich ganz untreu, flüchtig, durch Beobachtungsfehler und Gefühlseinflüsse verfälscht. Dazu besteht aber häufig lebhafte Phantasie und Neigung zur Träumerei. Die Hysterischen sind die eigentlichen Wachträumer, die sich in Lagen und Rollen hineinträumen, die sie für wirklich halten. Die Hysterischen liefern daher die Masse der krankhaften Lügner und Schwindler. Sie können Wahrheit und Dichtung nicht unterscheiden, ihre Phantasieprodukte treten bei ihrer leichten Beeinflußbarkeit an die Stelle von Erinnerungen.

So beruht die berüchtigte hysterische Lügenhaftigkeit in der Hauptsache auf Erinnerungsfälschungen und überzeugender Selbstbeeinflussung („Autosuggestion"). Die Hysterischen glauben an ihre Lügen.

In manchen Fällen können sich Einfälle oder Erinnerungstäuschungen so überzeugend aufdrängen, daß sie völlig Wahnideen gleichen.

Auch ausgesprochene Geistesstörungen sind bei Hysterischen nicht selten; ihre ungefestigte schwankende Geistesverfassung fällt leicht ins Krankhafte. Vereinzelte Sinnestäuschungen, insbesondere vor dem Einschlafen, aber auch phantastische Delirien und Dämmerzustände kommen vor. Sie verbinden sich oft

mit Krämpfen. Solche Störungen treten anfallsweise auf unter Bewußtseinstrübung und lebhaften Sinnestäuschungen und erscheinen oft als theatralische Darstellungen irgendeines affektvollen Erlebnisses in phantastischer Ausschmückung. Dabei sind die Kranken, obwohl das Bewußtsein getrübt ist, durch äußere Eindrücke beeinflußbar. Oft schließt ein Krampfanfall das Ganze ab.

Der hysterische Krampfanfall kann dem epileptischen gleichen, meist aber ist er vielgestaltiger und mannigfaltiger, immer wechselnd, von Delirien unterbrochen und kann sich stundenlang hinziehen, während der epileptische kurz ist und bei demselben Individuum immer ganz gleich verläuft. Dieser kehrt auch ohne äußeren Anlaß in gewissen Pausen wieder, während der Anfall wie auch die Lähmungen und die sonstigen Krankheitszustände bei Hysterischen gewöhnlich durch ein affektvolles Erlebnis, Ärger, Schreck, Furcht, ausgelöst werden.

Für alle diese Ausnahmezustände besteht nachher nur unklare Rückerinnerung oder auch vollkommener Gedächtnisausfall.

In einzelnen Fällen, insbesondere bei leichtem Schwachsinn und einer gewissen Kindlichkeit des Geisteslebens (Infantilismus) entwickelt sich eine ausgesprochene moralische Entartung. Die Selbstsucht überwuchert alle anderen Gefühle; auch Kindesliebe und Dankbarkeit hören auf: die aufopferndste Pflege wird wie eine selbstverständliche Pflicht gefordert und jede vermeintliche Vernachlässigung mit rücksichtslosen Quälereien vergolten. Das Hauptmittel sind wieder schwere bedrohliche Krankheitserscheinungen; in anderen Fällen aber wird auf jede Weise Schaden zugefügt, auch die eigenen Angehörigen werden rücksichtslos beschuldigt und verläumdet; aus Rachsucht oder nur aus Lust zu schaden, werden Existenzen untergraben, ganze Familien in Unfrieden und Feindschaft verhetzt. Immer aber, obwohl sie schließlich Verbrechen nicht scheuen, sind sie selbst die unschuldig Verfolgten, die nur aus berechtigter Notwehr gegen die Schlechtigkeit der andern handeln. Das Gefühl für Wahrheit, Gerechtigkeit und Pflicht ist ertötet. —

Bei Kindern sind alle diese Entartungserscheinungen erst in den Anfängen, mehr angedeutet zu sehen. An sich gibt ja das Seelenleben des Kindes mit seiner noch lebhaften Gefühlserregbarkeit, seiner großen Beeinflußbarkeit (worauf zum großen Teil die Wirksamkeit der Erziehung beruht), mit der großen Bereitschaft körperlicher Begleiterscheinungen der Affekte, einen guten Boden für hysterische Symptome ab. In der Tat können auch vereinzelte solcher Erscheinungen infolge falscher Erziehung selbst bei normalen Kindern einmal zum Vorschein kommen, noch viel mehr natürlich bei psychopathischen; bei Kindern mit entsprechender Veranlagung aber treten sie auch ohne besondere Züchtung schon in der Kindheit auf. Aber sie bleiben auch hier in der Kindheit gewöhnlich vereinzelt, man findet bald Lähmungen, bald Zittern, bald

Krämpfe, ohne sonstige Erscheinungen. Erst in der Zeit der Geschlechtsreifung pflegen sich dann reichlicher hysterische Symptome zu entwickeln. Welche Kinder hierfür in Betracht kommen, ist leicht zu erkennen, denn die hysterische Anlage verrät sich als solche ganz deutlich. Es sind eben die Kinder mit übergroßer Empfindlichkeit und übertriebenen hemmungslosen Gefühlsausbrüchen, die leicht bei irgendeinem Schreck schon Ohnmachten, Krämpfe, selbst gelegentlich Lähmungen bekommen. Auch Eigenliebe, Selbstsucht und Hypochondrie treten früh hervor; ferner auch Unwahrhaftigkeit, Verträumtheit und Phantastik. Solche Kinder leben sich mitunter in eine Märchenfigur oder eine erdachte Rolle so lebhaft hinein, daß sie die Wirklichkeit vergessen; sie sind sich ihrer auch im Spiel oft nicht mehr bewußt. Diese Phantastik ist auch bei Kindern keineswegs ungefährlich. Sie beschuldigen gelegentlich andere eigener Fehler und Vergehen (z. B. Diebstahls u. dgl.) oder stellen sich in den Mittelpunkt irgendeines aufsehenerregenden Erlebnisses. Mädchen, zumal in der Zeit der Geschlechtsreifung, erfinden besonders gern sexuelle Angriffe. So sind ja Beschuldigungen dieser Art seitens halbwüchsiger Mädchen, gerade auch gegen ihre Lehrer, gar nichts Seltenes. Alle derartigen Erfindungen sind darum so gefährlich, weil die lebhafte Erfindungsgabe der Kinder sie mit Einzelheiten und eingehenden Schilderungen so ausgestaltet, daß sie durchaus glaubhaft erscheinen. So hat z. B. ein Mädchen ihren Vater der Blutschande und sich selbst des Kindesmords beschuldigt und durch ihre bestimmten und genauen Angaben wirklich eine gerichtliche Untersuchung veranlaßt, bei der sich herausstellte, daß sie völlig unberührt war. Sobald Kinder etwas zur Prahlerei, zu Lüge und Träumerei neigen, muß man ihren Aussagen stets mit dem allergrößten Mißtrauen begegnen, und sie werden keineswegs vertrauenswürdiger dadurch, daß sie ganz sicher und bestimmt und mit vielen Einzelheiten vorgetragen werden. Das wird vielfach, auch vor Gericht noch oft, verkannt.

In anderer Art können hysterische Kinder in der Schule durch ihre Nachahmungssucht gefährlich werden. Sie ahmen eindrucksvolle Krankheitserscheinungen oder Gewohnheiten nach und beeinflussen damit wieder andere. In der großen Masse ist ja die Beeinflußbarkeit überhaupt gesteigert, selbst ein kritischer Mensch verliert dann leicht seine Selbständigkeit und eigenes Urteil und unterliegt der Stimmung der Masse. Ganz besonders ist nun in einer Schar von Kindern und besonders Mädchen die Beeinflußbarkeit gesteigert und so ist es vorgekommen, daß gewisse hysterische Erscheinungen geradezu epidemisch aufgetreten sind, so Zittern, Haareessen u. a.

Ausgesprochene Geistesstörungen sind in der Kindheit selten, kommen aber doch gelegentlich auch vor, am ehesten Dämmerzustände im Anschluß an Anfälle. Die Anfälle können in

der Kindheit übrigens die Form eigenartiger Schlafzustände oder Ohnmachten annehmen. Auch selbständig können die Dämmerzustände auftreten, häufig laufen in ihnen die Kinder fort und wandern umher, wobei sie von der Wanderung nachher nichts oder wenig wissen. Der Kindheit eigentümlich ist eine Form des Dämmerzustandes als läppische Erregung: die anscheinend ganz klaren Kinder werden ausgelassen heiter, dabei albern und mutwillig, führen schnippische Reden, machen allerhand Unfug; plötzlich werden sie dann niedergedrückt, matt und abgeschlagen.

Für die Entwicklung hysterischer Erscheinungen ist die Erziehung von wesentlichster Bedeutung, wie bei der großen Beeinflußbarkeit der Kinder ohne weiteres einleuchtet. Vernünftige Behandlung kann sehr vielen Auswüchsen vorbeugen, während eine verkehrte Erziehung die bedenklichsten Folgen zeitigt. Was allein Unvernunft vermag, zeigt der überlieferte Fall eines Knaben, der in der Schule einen Schlag aufs Gesäß bekommen hatte und der von seinen Eltern so lange gefragt wurde, ob er auch die Beine noch bewegen könne, bis er wirklich nicht mehr gehen und stehen konnte. Was erst eine hysterische Mutter aus einem belasteten Kinde machen kann, ist danach leicht vorzustellen. Der Hauptschaden geschieht, wie schon erwähnt, durch Verweichlichung und Verzärtelung, die die Kinder zur Hypochondrie, zur Selbstbeobachtung und Eigenliebe erziehen.

Da Affekte die Wurzel hysterischer Symptome bilden, so soll man sich hüten, die Gefühlserregbarkeit der Kinder zu reizen, ihnen Schreck, Angst oder Furcht zu erregen. Das absichtliche Erschrecken, selbst im Scherz, das Gruselnmachen, die Erweckung von Furcht vor Finsternis oder das Einsperren in dunkle Räume können die übelsten Folgen haben.

Sorgfältig sind alle geschlechtlichen Eindrücke, die den Reiz des Geheimnisvollen haben, ihnen fernzuhalten, weil sie das Schicksal hysterischer Kinder sehr gefährden.

Im übrigen hat man die oben erwähnten vorbeugenden Maßnahmen, die für alle psychopathischen Kinder gelten, bei hysterisch veranlagten vornehmlich zu beachten.

Aus einer ungünstigen Umgebung müssen solche Kinder entfernt, insbesondere selbst abnormen Eltern entzogen werden, sonst ist jeder Erziehungs- und Behandlungsversuch aussichtslos. Auch schon ausgeprägten hysterischen Symptomen gegenüber ist die Entfernung aus der bisherigen Umgebung das beste Mittel. Allein die Überführung in ein Krankenhaus wirkt dabei oft Wunder, die schwersten Zustände sind oft mit einem Schlag wie weggeblasen.

Der einzelnen hysterischen Erscheinung gegenüber empfiehlt es sich zumeist, und das kommt besonders für die Schule in Betracht, sie vollkommen unbeachtet zu lassen. Man bleibt bei allen Ausbrüchen ruhig und fest. Wenn das Kind sieht, daß alle seine Gefühlsäußerungen, seine Ungezogenheiten, sein Anfall keinen

Eindruck machen, so verlieren sie für es selbst auch an Gefühlswert und Bedeutung und sie unterbleiben und verschwinden fernerhin. Es muß aber auch dafür gesorgt werden, daß nicht andere Kinder dem Verlangen der Hysterischen nach Mitleid, Beachtung oder Bewunderung entgegenkommen.

Auch ausgeprägten Krankheitszuständen kann man mit der gleichen Behandlung begegnen; in anderen Fällen gelingt eine Art Überrumpelung des Willens, in wieder anderen ist eine planmäßige Erziehung des Willens am Platz, wobei es immer darauf hinaus kommt, der beherrschenden Vorstellung ihre Macht zu nehmen, ferner den Kranken das Kranksein unerwünscht, die Gesundung begehrlich erscheinen zu lassen. Wie das geschieht, ist Sache ärztlicher Erfahrung und Technik und richtet sich nach dem Einzelfall.

Die Schule kann viel zur Vorbeugung tun, wenn die angeführten Gesichtspunkte berücksichtigt werden. Im übrigen sind der Wettbewerb mit den Altersgenossen und die Schuldisziplin für die Selbstzucht sehr förderlich. Nur solche Kinder wird man der Schule fernhalten, bei denen körperliche oder geistige Erschöpfung vorliegt.

VIII. Die Epilepsie.

Eine weitere auf dem Boden der Entartung auftretende Erkrankung, die in der Kindheit schon ihre Erscheinungen macht, ist die „Fallsucht" oder „Epilepsie". Diese stellt einen fortschreitenden Krankheitsvorgang dar, der allmählich zunehmend die Verstandesleistungen schädigt, in dessen Ablauf sich periodisch auftretende Krampfanfälle und vorübergehende Geistesstörungen einschieben. Sie führt schließlich zu einer eigenartigen Verblödung, dem epileptischen Schwachsinn.

Die hervorstechendste Krankheitserscheinung bei der Epilepsie ist der Krampfanfall, der epileptische Anfall.

Krämpfe kommen bei den Kindern der Hilfsschule gar nicht selten vor, aber es sind nicht immer epileptische. Einmal gibt es eine Krampfanlage („Spasmophilie"), die mit der Epilepsie nichts zu tun hat, die in den ersten Lebensjahren bei künstlich genährten, rachitischen und psychopathischen Kindern zu Anfällen führt. Von den Psychopathen besonders ist ja die Neigung zu Krämpfen bei Gemütserschütterungen und anderen Anlässen wiederholt hervorgehoben. Ferner ist der einzelne Anfall ja nur ein Ausdruck der Reizung der motorischen Hirnrindenfelder und kann als solcher durch die verschiedensten Ursachen veranlaßt sein, er kann bei jeder Infektionskrankheit, Vergiftung und bei jeder organischen

Gehirnkrankheit auftreten und so ist ja auch bei den meisten Erkrankungsformen, die dem kindlichen Schwachsinn zugrunde liegen, das Vorkommen von Krämpfen zu erwähnen gewesen.

Aber auch die gesamte Erscheinungsreihe der Epilepsie tritt oft in Verbindung mit organischen Hirnkrankheiten auf. So ganz besonders mit jenen Entzündungen des Gehirns, die der Kinderlähmung zugrunde liegen, die fast immer mit Epilepsie verbunden ist, dann mit verschiedenen Idiotieformen, hauptsächlich der tuberösen Sklerose; ferner gesellt sie sich auch zu manchen Herderkrankungen, namentlich Narben und Verwachsungen des Hirns und der Hirnhäute, nach Entzündungen und Verletzungen hinzu. So können auch Verletzungen des Schädels mit schwerer Hirnerschütterung Epilepsie im Gefolge haben. Bei solchen organischen, insbesondere Herderkrankungen weicht der Krampfanfall manchmal von dem gewöhnlichen Bilde ab. Er bleibt auf eine Seite oder auch auf eine Muskelgruppe beschränkt oder es schließen sich solche teilweisen Krämpfe den allgemeinen vor- oder nachher an. Diese Eigentümlichkeiten sind als Hinweise auf den Sitz des Herdes wichtig, weil in derartigen Fällen eine Operation die Krankheit manchmal beseitigen oder mildern kann.

Bei einer solchen vergesellschafteten Epilepsie tritt die Krankheit oft auch im Anschluß an eine andersartige z. B. fieberhafte Erkrankung oder an eine Schädelverletzung (Zangengeburt) oder eine sonstige Ursache auf, die Hirnschädigungen zu setzen pflegt.

In einer großen Anzahl von Fällen aber erscheint sie ohne jede nachweisbare Ursache. Dies ist der Fall bei der reinen, ursprünglichen („genuinen") Epilepsie.

Die krankhaften Veränderungen die man bei dieser am Gehirn findet, sind ein eigenartiges Absterben der Fasern und Zellen in der gesamten Großhirnrinde, das auf einen langsam fortschreitenden Krankheitsvorgang hinweist.

Die Ursachen dieser genuinen Epilepsie liegen in erster Linie in der Vererbung. Epileptiker sind in großer Zahl direkt und gleichartig erblich belastet und Kinder von Epileptikern werden zu 25 v. H. wieder epileptisch.

Ferner ist von großer Bedeutung der Alkoholismus. 20 bis 30 v. H. der Epileptiker stammen von Trunksüchtigen; ebenso erkranken von den Trinkerkindern etwa ein Drittel an Epilepsie. Diese Beziehungen der Epilepsie zum Alkohol sind auch durch das Experiment sichergestellt: man hat Tiere, die bisher durchaus gesunde Nachkommenschaft hatten, an Alkohol gewöhnt; der dann folgende Wurf enthielt eine große Zahl epileptischer und idiotischer Tiere. Ferner hat ein Schweizer Arzt festgestellt, daß gerade in trunkreichen Zeiten des Jahres (Weinlese, Fasching) viel mehr Epi-

leptiker und Schwachsinnige gezeugt werden, als der durchschnittlichen Geburtszahl entsprechen.

Von geringerer Bedeutung ist die Syphilis.

Der erste Anfall kann sich mitunter an eine Gelegenheitsursache anschließen, wie z. B. Schreck. Dieser wird häufig als Ursache der Epilepsie angeführt, bei näherem Zusehen findet man gewöhnlich schon frühere andere Anzeichen der Epilepsie. So kann auch einmal eine Züchtigung bei epileptischer Anlage den ersten Anfall auslösen und von den Eltern wird bekanntlich sehr häufig die Krankheit auf Schläge durch den Lehrer zurückgeführt. Aber in diesen Fällen braucht es sich auch gar nicht um wirkliche Epilepsie zu handeln, sondern eben um die erwähnte Krampfneigung psychopathischer Kinder, um sogenannte „Affektepilepsie“. Ebenso sind die im Gefolge von Würmern oft auftretenden Krämpfe wohl auf die erwähnte Krampfanlage zurückführen.

Im Volk ist die Meinung verbreitet und von den Kranken selbst wird sie oft geäußert, daß die Anfälle von Jugendsünden herrühren. Das ist ein Irrtum, dadurch veranlaßt, daß eben in den Entwicklungsjahren auch die Epilepsie erst zu voller Entfaltung kommt. In der Hälfte aller Fälle treten die Anfälle zwischen dem zehnten bis fünfzehnten Jahre auf, bei Mädchen zumeist mit dem Eintreten der Monatsblutungen.

Dabei sind aber Vorzeichen der Epilepsie oft schon in früher Kindheit dagewesen, manchmal auch schon die ersten vereinzelten Anfälle, die aber dann ausblieben, um in den Entwicklungsjahren bis zum Ende der 30er Jahre wiederzuerscheinen, wenn neue Reize, wie die Geschlechtsreifung oder der Alkohol, sie wiedererwecken.

Das deutlichste Anzeichen für Epilepsie ist also der epileptische Krampfanfall. Er hat in den schulgerechten Fällen folgenden Verlauf: Einige Zeit vorher schon sind die Kinder oft mißmutig, nörgelig, verstimmt. Dem Krampfanfall selbst gehen dann gewöhnlich bestimmte Vorboten voraus (Aura), einzelne bei demselben Kranken immer gleiche Empfindungen auf den verschiedensten Sinnesgebieten, aufsteigende Gefühle, z. B. Ameisenlaufen, ein bestimmter Ton, eine Gesichtstäuschung, z. B. ein heranbrausender Eisenbahnzug u. dgl.; unmittelbar anschließend stürzt der Kranke mit lautem Aufschrei bewußtlos zusammen; der ganze Körper streckt sich einige Sekunden in starrer Spannung der ganzen Körpermuskulatur, die sich dann allmählich in zuckenden und schlagenden Bewegungen der Gliedmaßen, der Zunge, Augen, des Gesichts löst. Dem Anfall, der nur wenige Minuten dauert, folgt ein tiefer Schlaf mit schwerer schnarchender Atmung, von einigen Minuten bis Stunden. Im Anfall beißen sich die Kranken zumeist auf die Zunge und speicheln viel, so daß sie blutigem Schaum vor dem Munde haben. Sehr häufig nässen

sie auch ein. Beim Erwachen fehlt jegliche Erinnerung für den Anfall selbst, für den Vorboten ist sie meist noch vorhanden. Die Kranken merken nur an ihrer Lage auf dem Boden, an dem Zungenbiß, am Einnässen, am wüsten, eingenommenen Kopf, daß sie einen Anfall hatten.

Von diesem regelmäßigen Verlauf gibt es nun mannigfache Abweichungen, indem gewissermaßen nur einzelne Teile des ganzen Anfalles auftreten. Aber diese Abweichungen sind bei demselben Kranken immer gleich, so daß bei dem einzelnen Kranken der Anfall immer das gleiche Bild bietet im Gegensatz zu der Veränderlichkeit und Vielgestaltigkeit des hysterischen Anfalles. Oft treten auch an Stelle jeglichen Anfalles nur Zuckungen in einzelnen Muskelgruppen ein, oder eigenartige Bewegungen, Greif-, Tret-, Schlagbewegungen, oder ein Zusammenkrümmen des Körpers, auch nicht selten ein kurzes Laufen. Das dauert nur wenige Sekunden, aber immer besteht dabei Bewußtlosigkeit. Diese verkürzten Anfälle, bei denen also neben der Bewußtlosigkeit nur einzelne Zuckungen auftreten („kleine" Anfälle" — „petit mal" — gegenüber dem Krampfanfall als „großem" — „grand mal" — genannt) oder alles Krampfhafte überhaupt fehlt (epileptische „Abwesenheit", „Absence", epileptischer Schwindel) sind besonders wichtig. Sie gehen nämlich den großen Anfällen mitunter lange voraus oder ersetzen sie auch ganz. Es kann daher, wenn sie nicht beobachtet werden, eine Epilepsie leicht übersehen werden.

Bei diesen kleinen Anfällen kann also alles Krampfhafte völlig fehlen oder nur angedeutet sein in kurzen Zuckungen einzelner Muskelgruppen. Es geht auch ihnen der gewöhnliche Vorbote voraus, dann wird das Kind oft nur für einige Sekunden bewußtlos; dabei erscheint es zumeist ganz blaß, selten rot, und erweckt den Eindruck einer leichten Ohnmacht. Die Kinder bleiben in den verschiedenen Fällen z. B. nur einen Augenblick starr, unterbrechen nur für einige Sekunden das Gespräch und kommen dann bald wieder zu sich oder sie werden schlaff, sinken in sich zusammen, lassen den Kopf auf die Brust fallen, starren einige Sekunden, murmeln leise etwas vor sich hin, pfeifen, schnalzen mit der Zunge, basteln an der Kleidung u. ä.; oder sie stehen aus der Bank auf, gehen ein paar Schritte oder stellen sich in eine Ecke, beginnen sich zu entkleiden u. dgl. Nach wenigen Sekunden ist alles vorbei, das Kind geht verwundert und beschämt an seinen Platz und weiß nicht, was vorgefallen ist.

Die Zahl der epileptischen Anfälle ist sehr verschieden, bald treten sie in monatelangen Pausen auf, bald in Zwischenräumen von Wochen, Tagen oder sogar mehrmals täglich. Oft tritt bei sonst seltenen Anfällen eine Häufung von massenhaften Anfällen innerhalb weniger Tage und Nächte ein. Bei einigen Kranken kommen sie nur nachts, bei anderen nur am Tage. Bemerkenswert ist eine gewisse Periodizität, indem sich die Anfälle in gewissen, aber nicht

ganz regelmäßigen Zwischenräumen wiederholen und dann gewöhnlich mehrere hintereinander.

Der Krampfanfall wird nicht selten von Geistesstörungen begleitet, die ihm entweder vorausgehen oder ihm folgen. Man findet vorher gewöhnlich große Reizbarkeit, Angst, Mißstimmung, auch längere Niedergeschlagenheit und besonders ängstlich gefärbte Delirien mit vielen Sinnestäuschungen kommen vor; der Anfall beendet dann das Ganze. Öfters aber folgen die geistigen Störungen, und zwar besonders bei gehäuften Anfällen. Die Kranken bleiben nach den Krämpfen leicht benommen, unbesinnlich, verwirrt, laufen wie traumbefangen umher und haben einzelne Sinnestäuschungen. Diese Zustände können sich auch zu längeren Dämmerzuständen ausdehnen, in denen die Kranken auch die eigenartige Benommenheit zeigen oder aber durch lebhafte Sinnestäuschungen verwirrt sind. Diese delirienartigen Zustände sind sehr ängstlich gefärbt infolge schreckhafter Sinnestäuschungen und ängstlicher Verfolgungsvorstellungen. Daher sind diese Kranken sehr erregt und können sehr gewalttätig werden.

Alle diese Zustände geistiger Verworrenheit treten mitunter auch ohne Zusammenhang mit einem Anfall, anstelle eines solchen auf, als sog. epileptische „Äquivalente".

An Stelle von Anfällen und neben ihnen kommen aber oft auch die bei Psychopathen überhaupt häufigen Ausnahmezustände vor, wie Verstimmungen und Angstzustände, ferner nächtliches Aufschrecken (Pavor nocturnus), Nachtwandeln, Davonlaufen. Sie kehren dann aber auch wie die Anfälle periodisch wieder. Insbesondere ist das in der Kindheit vor Auftreten der Krämpfe der Fall, denen sie oft lange voraufgehen. Wenn also bei einem Kinde periodisch wiederkehrend nächtliches Aufschrecken oder Nachtwandeln, wenn periodisch Verstimmungen oder Fortlaufen auftreten, dann besteht, auch wenn keine Anfälle bisher vorgekommen sind, der Verdacht der Epilepsie, der durch die Beobachtung eines „petit mal" gesichert wird. Diese Zustände stellen auch zumeist die Verbindung zwischen den ersten Anfällen in der Kindheit und den später wieder auftretenden her und werfen so ein kennzeichnendes Licht auf die Natur jenes ersten Anfalles in früher Kindheit. Das gleiche gilt für ein in Abständen wiederkehrends nächtliches Bettnässen, das leicht für Ungezogenheit gehalten wird, aber in seiner Periodizität stets auf Epilepsie verdächtig ist. In solchen Fällen ist die Beobachtung einer „Absence" besonders wichtig. Auch Kopfschmerzen treten bei Epileptikern periodisch an Anfallsstelle auf.

Die Verstimmungen, ängstliche oder traurige, kehren in Zwischenräumen ohne jeden Anlaß wieder. Meist er-

machen die Kranken schon damit. Sie fühlen sich unglücklich, aber zugleich erregt und sind so reizbar und geladen, daß es auch bei sonst freundlichen und umgänglichen Kindern aus geringstem Anlaß zu den heftigsten Ausbrüchen kommt. Erwachsene entladen sich in wilden Gewalttätigkeiten. Viele greifen in solchen Verstimmungen auch zum Alkohol; das sind die richtigen „Quartalstrinker" („Semmelwochen"), sonst nüchterne Leute, die in diesen Zuständen maß- und haltlos trinken. Ebenso laufen die Kranken in solchen Verstimmungen davon und wandern umher. Häufig besteht auch während des Wanderns ein leichter Dämmerzustand. Die Kranken sind nicht bei klarem Bewußtsein, in einem traumartigen Zustand, erscheinen Beobachtern leicht benommen, oft wie betrunken. Sie können tagelang in einem solchen Zustand verharren und dabei gewisse gewohnte Tätigkeiten mechanisch ausüben. Manchmal unternehmen sie so weite Wanderungen und Fahrten und erwachen schließlich irgendwo ohne Erinnerung an das Vorangegangene.

Auch in diesen Zuständen sind Epileptiker sehr gefährlich. Sie fallen den ersten besten ihnen entgegenkommenden Menschen an, schlagen ihn mit dem Knüttel nieder oder zerfleischen ihn mit dem Messer; sie legen Brände, begehen Notzucht und Lustmorde (die fast ausnahmslos von Epileptikern begangen werden). Die Gewalttätigkeiten Epileptischer zeichnen sich stets durch tierische Brutalität aus.

Bemerkenswert ist, daß solche Zustände bei Epileptikern auch durch Alkoholgenuß ausgelöst werden.

In einer großen Anzahl von Fällen, und zwar denen mit häufigen (großen oder kleinen) Anfällen tritt im Verlauf der Erkrankung eine fortschreitende geistige Verblödung und Charakterverderbnis ein, deren Beginn mitunter schon in der Kindheit zu beobachten ist.

Diese Kranken werden immer reizbarer, übelnehmerisch, nachtragend, eigensinnig, zu Zornausbrüchen geneigt, überhaupt leicht verstimmbar. Das nimmt immer mehr zu, so daß erwachsene Epileptiker oft unbezähmbar jähzornig sind, aber auch an grausamen Quälereien Freude haben. Dagegen sind sie selbst sehr empfindlich und rücksichtslos, eigensüchtig, rachsüchtig, roh und verlogen.

Dabei neigen sie in einem mystischen Drange zu überheblicher Frömmelei, führen dauernd Gott im Munde, als ob sie in einem besonders vertrauten Verhältnis zu ihm stünden, was sie nicht an den größten Gemeinheiten hindert. Daneben sind sie wieder unterwürfig höflich und süßlich anschmiegsam.

Mit dieser Charakterveränderung geht der Verfall der Intelligenz Hand in Hand. Die Kranken werden zerstreut, unaufmerksam, vergeßlich, stumpf. Die gesamte Denk-

tätigkeit wird immer langsamer, schwerfälliger und umständlicher. Der Inhalt verödet, wird einförmig und dürftig. Neues wird nicht mehr aufgenommen. Das Interesse stumpft ab. Die Unterscheidung für Wesentliches und Unwesentliches geht verloren. Darum werden ihre Äußerungen immer umständlicher, weitschweifiger, zielloser; sie verarmen schließlich auch an Worten und so bringen sie irgendwelche gleichgültige Sache oft maschinenmäßig genau, immer wieder mit den gleichen Worten und Wendungen vor. Das Gedächtnis schwindet, sein Inhalt geht immer mehr verloren. Bei frühzeitigem Eintritt dieser Verblödung können Kinder Idioten gleichen, nur gewisse Wissensreste zeigen, daß sie eine geistige Entwicklung, daß sie etwas gelernt hatten.

Infolge ihrer Reizbarkeit und Brutalität geraten Epileptiker häufig mit den Gesetzen in Widerstreit: Affekt- und Rohheitsverbrechen, Körperverletzung und Sittlichkeitsvergehen sind für sie bezeichnend.

Die geistige Verödung unterscheidet die Krankheit deutlich von der Hysterie, mit der sie aber auch sonst nur verwechselt werden kann, wenn man die Art und den Verlauf der Anfälle und die Vorgeschichte nicht kennt. Bei regelrechten Anfällen ist eine Verwechslung nicht möglich, aber auch unregelmäßige zeigen bei der Epilepsie eine maschinenmäßige Gleichförmigkeit und eine von inneren Krankheitsvorgängen abhängige periodische Wiederkehr, denen die Mannigfaltigkeit der hysterischen und ihre Abhängigkeit von äußeren Umständen und gemütlichen Einflüssen gegenüberstehen.

Epileptiker brauchen eine weitgehende Schonung, körperliche und geistige Anstrengungen müssen ihnen möglichst ferngehalten werden. Treten die ersten Anfälle auf, so ist es zweckmäßig, sie vom Schulbesuch zu befreien, insbesondere aber bei gehäuften Anfällen müssen sie der Schule fern bleiben. Andererseits brauchen sie Beschäftigung, um nicht zu sehr geistig zu verkümmern und der Hypochondrie anheimzufallen, zu der sie neigen.

Die Aussichten für die Behandlung der Epilepsie sind im allgemeinen schlecht, nur ein kleiner Teil der Kranken wird gebessert. Die beste Aussicht hat die unkomplizierte genuine Epilepsie, zumal wenn sie frühzeitig in Behandlung kommt. Die organisch bedingten Formen haben schlechte Aussichten, wenn nicht das Grundleiden durch Operation zu beheben ist.

Die beste Behandlung, die sich am wirksamsten gezeigt hat, ist Versetzung in günstige hygienische Verhältnisse und Regelung der Ernährungsweise. Eiweiß-, besonders Fleischkost muß eingeschränkt, allenfalls Eier und Milch dürfen regelmäßig genossen werden, dagegen mehr vegetabilische Nahrung, Mehlspeisen, Gemüse usw. Alle reizenden Speisen, Gewürze, Tee, Kaffee und besonders Alkohol sind zu vermeiden. Verstopfung ist zu

verhüten, sie löst oft Anfälle aus. Auch eine ganz salzlose Kost hat sich gut bewährt.

Von Medikamenten haben sich von allen, soviele auch versucht wurden, zwei bewährt, Brom und Luminal. Sie sind aber wenig wirksam, wenn die Lebensweise nicht entsprechend geregelt wird. Auf der Befolgung der diesbezüglichen Vorschriften beruht auch die Wirksamkeit der vielen Geheimmittel, die für teures Geld massenhaft angeboten werden. Sie bestehen entweder aus Brom oder aus ganz gleichgiltigen Stoffen, Kohle u. dgl. Sie wirken, wenn die genauen Verhaltungsmaßregeln, die beigegeben sind, innegehalten werden.

Dem einzelnen Anfall gegenüber ist nichts zu tun, als das Kind so zu lagern, daß es sich nicht verletzen kann, beengende Kleider, insbesondere oben am Hals, sind zu lösen.

Die anderen Kinder schütze man möglichst vor dem schrecklichen Anblick der Anfälle.

Bei Häufung von Anfällen sind medikamentöse Einwirkungen nötig, denn dieser Zustand, „Status epilepticus", wie man ihn nennt, ist lebensgefährlich und eine häufige Todesursache bei Epileptikern.

Als Berufe für Epileptiker kommen die leichten Handwerke und mechanische Beschäftigungen als Zeichner, Schreiber usw. in Betracht; für kräftigere auch Gärtnerei und Landwirtschaft, aber keine Tätigkeit an Maschinen, wo die Kranken in Gefahr schwerer Verletzungen kommen können.

IX. Die geistigen Veränderungen während der Geschlechtsreifung. Geisteskrankheiten im Kindesalter.

1. Geschlechtsreifung.

Das Schicksal der Belasteten und Entarteten entscheidet sich oft in den sog. Entwicklungsjahren. Wie Charakter und Anlagen überhaupt sich dann erst voll entfalten, so auch abnorme Anlagen. Die großen Umwälzungen, die in diesen Jahren im ganzen Organismus vor sich gehen und selbst Normale mehr oder weniger aus dem Gleichgewicht bringen, werfen die Abnormen manchmal ganz aus dem Gleise. Epilepsie und Hysterie treten in dieser Zeit voll in die Erscheinung; alle Eigentümlichkeiten der Psychopathie prägen sich deutlich aus. Auch Schwachsinnige bleiben in der geistigen Entwicklung stehen oder gehen sogar noch zurück. Vor allem aber treten auch die Erregungszustände und Geistesstörungen um diese Zeit erstmalig auf, deren Vorkommen bei den verschiedenartigen

Erkrankungen oben schon erwähnt wurde. Aber noch andere als die schon erwähnten geistigen Störungen kommen in diesen Jahren zur Entfaltung, so daß sie noch in die Schulzeit fallen können. Insbesondere das Jugendirresein („Dementia praecox, Hebephrenie), die eigentliche Krankheit der Entwicklungsjahre, die sich sehr oft sogar hinter den gewöhnlichen Erscheinungen dieser Entwicklung einige Zeit lang versteckt. Man muß darum diese Erscheinungsreihen kennen.

Der Geschlechtsreifung voraus geht eine Zeit der gehobenen Stimmung, sogar Überheblichkeit, mit ungezügeltem Tatendrang, der sich in allerhand dummen Streichen entlädt (Flegeljahre). Die Kinder ärgern gern andere, fügen ihnen Schaden zu, zeigen Übermut und Widerspenstigkeit, ungeschliffenes Benehmen und verraten wenig Achtung vor Respektspersonen. Der Geschlechtstrieb erwacht und es beginnt seine mißbräuchliche Befriedigung. Bei Mädchen sind alle diese Eigenheiten milder und treten in anmutigeren Formen auf, aber Übermut, Albernheit, Neigung zu Unfug, zu schnippischen Redensarten und Koketterie eignet auch ihnen.

In den eigentlichen Entwicklungsjahren stürmen dann eine Unmenge neuer Eindrücke auf das Seelenleben ein. Neue Gefühle regen sich, neue Anlagen und Kräfte kommen zur Entfaltung. Es erwacht ein unklarer Tatendrang, eine Neigung zur Beschäftigung mit den höchsten Problemen. Dabei besteht bei noch unreifem Urteil eine Vorliebe für Phrasen, für klingende Redensarten, auch für Wortspielereien u. dgl.

Das geistige Gleichgewicht kommt fast regelmäßig ins Schwanken; insbesonder die Stimmung ist sehr veränderlich. Oft treten weltschmerzliche Stimmungen und Niedergeschlagenheit ein, manchmal auch ängstliche Verstimmungen, bald wieder unvermittelt übermütige Ausgelassenheit. Das Verhalten gegen Angehörige und Freunde ist bald sehr zärtlich anschmiegsam, bald wieder abstoßend und verschlossen. Schwärmerei, unüberlegte, unreife Entschlüsse und Triebhaftigkeit beherrschen das Handeln. In einzelnen Fällen kommt es auch zu Verstößen gegen die Gesetze, Diebstahl u. dgl. Man darf das nicht zu ernst auffassen, es pflegt bei sonst und bisher gut gearteten Kindern wieder spurlos zu verschwinden. Immerhin steht das schon auf der Grenze des Normalen.

2. Das Jugendirresein.

Während dieser Umwälzungen beginnt nun häufig das Jugendirresein und verbirgt sich anfangs nur unter einer Steigerung und Verzerrung der geschilderten Erscheinungen. Das Jugendirresein ist eine fortschreitende Geisteskrankheit, die zu einer eigenartigen Verblödung führt. Es verödet in der Hauptsache das Gemütsleben. Gefühlsäußerungen kom-

men gar nicht mehr, oder nicht in gehöriger Art oder auch nicht an der richtigen Stelle zustande; es erlischt das Interesse. In zweiter Linie besteht eine Störung der Willenstätigkeit, die ebenso verworren und widerspruchsvoll wird und ferner eine solche aller motorischen Äußerungen. Dagegen bleiben Auffassung, Gedächtnis und Kenntnisse erhalten, nur werden diese, da Interesse und Wille fehlen, zweck- und nutzlos.

Der Beginn der Erkrankung kann während der Entwicklungszeit leicht verkannt werden. Nur ein erfahrener und aufmerksamer Beobachter wird hinter den etwas übertriebenen Äußerungen der Entwicklungsjahre von vornherein Anzeichen der geistigen Schwäche und ausgesprochen krankhafte Zustände bemerken. Die Kinder werden nämlich ganz läppisch, scheu und störrisch. In der Schule sind sie zerstreut, dösen vor sich hin, lachen oft ohne Grund und treiben allerhand Albernheiten. In der Arbeit kommen sie nicht mehr mit. Auf den Ernst der Veränderung weisen aber ganz unsinnige, unverständliche Äußerungen und Handlungen hin. So machte z. B. ein Knabe beim Kaufmann auf Kosten seiner Eltern sehr große Bestellungen für ganz fremde Leute. Ein anderer telegraphierte von seiner auswärtigen Lehrstelle seinem Vater den eigenen Tod und als der Vater hingeeilt kam, begrüßte er ihn vergnügt: „Ach das ist nett, daß du kommst, da können wir mal ordentlich durchgehen.“ Hier zeigt sich schon ein Wesentliches, die Gefühlsabstumpfung. Es kommt aber auch zu gefährlichen Handlungen, Brandstiftung, Selbstmordversuchen u. a.

Gleichzeitig auftretende anhaltende Verstimmungen, Angst, Kopfschmerzen und Schlaflosigkeit zeigen ebenfalls an, daß die Grenze des Normalen überschritten ist und ein ausgesprochen krankhafter Zustand vorliegt. Die deutlicheren Krankheitserscheinungen zeigen sich also gewöhnlich unter anhaltender Niedergeschlagenheit oder Angst mit angedeuteten Verfolgungsideen. Die Kinder mögen nicht mehr allein bleiben, fürchten geholt, weggeführt zu werden. Sehr bald treten dann auch meist zahlreiche Sinnestäuschungen auf allen Sinnesgebieten auf. Stets sind dabei auch hypochondrische Beschwerden und nicht nur Krankheitsbefürchtungen, sondern Wahnvorstellungen über den eigenen Körper. Nach kurzer Zeit pflegt dann die Stimmung gleichgiltig und stumpf zu werden, was in auffallendem Gegensatz zu den geäußerten Verfolgungs- und sonstigen Wahnideen steht. Mitunter tritt auch von vornherein schon eine läppische Stimmung hervor. Auch die Wahnideen bekommen bald einen unsinnigen läppischen Anstrich.

Daneben fällt auf, daß die Kranken nicht mehr richtig auf die Außenwelt eingestellt sind, sie geben auf Fragen ganz fernliegende unsinnige Anworten, antworten vorbei, oder ganz wahllos „ja“ und „nein“. Ihre eigenen Äußerungen werden immer zerfah-

rener, gedankenärmer, eintöniger, oft wiederholen sie einzelne Redensarten und Worte endlos. Das gleiche ist mit den Ausdrucksbewegungen und allen übrigen motorischen Äußerungen der Fall; sie schneiden Grimassen, wiederholen einförmig die gleichen Bewegungen. Ihre Ausdrucksbewegungen stehen mit dem Inhalt mündlicher Äußerungen nicht mehr im Einklang, dadurch bekommt ihr Gebahren etwas Läppisches und Manieriertes. Ihr ganzes Benehmen wird sonderbar, gekünstelt. Bald sprechen sie nur mit Flüsterstimme, bald überlaut, bald im höchsten Fistelton, bald ganz tief und dergleichen mehr.

Ihre Willensäußerungen erscheinen grundlos, unsinnig und zerfahren, vielfach triebhaft. Bald lassen sie sich wie ein Kind leiten, bald leisten sie jeder Beeinflussung sinnlosen Widerstand.

Unter diesen Erscheinungen geht in vielen Fällen die Krankheit nach einigen Wochen in geistige Schwäche über. In anderen Fällen treten die Bewegungsstörungen mehr in den Vordergrund, vor allem eine Bewegungsunruhe. Die Kranken sprechen, singen, schreien, grimassieren und lärmen unaufhörlich, dabei auch alles einförmig mit endlosen Wiederholungen derselben Bewegungen, Redensarten, Worte oder besonders gern Wortverstümmelungen („Stereotypie"). Dann wieder liegen sie völlig regungslos, bewegen sich nicht, müssen gewaschen, gefüttert werden usw. Sie setzen jedem Versuch, sie aus der Lage zu bringen, kräftigen Widerstand entgegen. Bald hält der eine, bald der andere Zustand an, bald wechseln beide plötzlich bei demselben Menschen ab. Am auffallendsten ist dabei wieder die Willenssperrung. Bald widerstreben die Kranken jeder äußeren Beeinflussung, tun oft gerade das Gegenteil von dem, was verlangt wird („Negativismus"), bald führen sie jeden Auftrag, selbst unangenehme, widerstandslos aus („Befehlsautomatie"), ahmen sogar jede Bewegung anderer Kranker, sprechen jedes ihrer Worte nach („Echohandlungen").

Die geistige Schwäche, die aus der Krankheit hervorgeht, ist nicht immer hochgradig. Stets aber ist sie gekennzeichnet durch die gemütliche Abstumpfung, den Ausfall an Interesse und Betätigungstrieb, Verlust der Selbständigkeit im Denken und Handeln. Manchmal liegt die Gefühlsabstumpfung nur auf ethischem Gebiete und man sieht dann nach stürmischen Entwicklungsvorgängen früher nicht beobachtete sittliche Mängel.

In ganz leichten Fällen können sich die Krankheitserscheinungen auf anhaltende Kopfschmerzen, Angst, Unruhe, schlechten Schlaf und gewisse auffallende Eigentümlichkeiten in Äußerungen und Benehmen beschränken. Danach erscheinen die Kinder wieder gesund, aber ihre Leistungsfähigkeit ist deutlich herabgesetzt. So fin-

det man Schüler, die in den unteren Klassen gute Leistungen zeigten und dann plötzlich versagen und nicht mehr mitkönnen. Andere machen die Schule noch mit sehr gutem Erfolge durch, dann scheint auf einmal ihre Leistungsfähigkeit und ihr Tätigkeitstrieb dahin zu sein und sie enttäuschen die großen in sie gesetzten Hoffnungen. Dieser Umschwung erscheint um so unerklärlicher, wenn die geistigen Störungen nur wenig auffallen. Diese werden in so leichten Fällen, zumal im Beginn, vielfach für eine einfache Neurasthenie gehalten. Darum ist es wichtig, wegen ihrer ernsten Bedeutung auf die frühen Anzeichen geistiger Schwächung und die erwähnten Sonderbarkeiten zu achten.

Bei geringer geistiger Schädigung sind die Kranken sehr wohl imstande, einen Beruf auszuüben, aber einen, der weit unter den Erwartungen liegt, zu denen sie berechtigten. Auch bleiben sie dabei in vorgetretenen Wegen, sind unselbständig und unproduktiv. Solche Leute tun mechanisch ihre Pflicht und erscheinen oft als schrullenhafte Sonderlinge, mit verschrobenen Ideen und sonderbaren Manieren. Bei größerer geistiger Einbuße sind die Kranken nicht fähig, für sich selbst zu sorgen, und bei ihrer Gleichgültigkeit und Stumpfheit gleiten sie, wenn sie nicht in geschützten Verhältnissen leben, auf der sozialen Stufenleiter immer mehr hinunter, und so findet man sie neben den angeboren Schwachsinnigen und den haltlosen Entarteten auch in großer Zahl in Gefängnissen, Arbeitshäusern und auf der Landstraße.

Auch angeboren Schwachsinnige können, wie erwähnt, in den Entwicklungsjahren noch in diese Geisteskrankheit verfallen. Ja, unter den an Jugendirresein Erkrankenden findet sich eine große Zahl schon vorher Schwachsinniger. Man hat sogar wegen der großen Ähnlichkeit der stereotypen Bewegungen, die viele Idioten wie diese Kranken machen, auf eine Wesensgleichheit beider Krankheitsvorgänge schließen wollen. Es ist früher schon erwähnt worden, daß man sich dabei auf andere geistige Störungen stützen kann, die auch wie ein Aufflackern des ursprünglichen Krankheitsvorganges bei angeborenem Schwachsinn erscheinen, ferner auf die wiederholte Mitteilung von Fällen jugendlicher Verblödung mit sehr frühem Beginn und auf die in frühester Kindheit eintretende ähnliche Dementia infantilis Hellers, deren Übereinstimmung allerdings noch nicht feststeht. Dort sind aber auch schon die berechtigten Einwendungen Weygandts gegen diese Auffassung mitgeteilt.

3. Das Stimmungsirresein (manisch-melancholisches Irresein).

Eine weitere Erkrankungsform, die nach vorausgehenden Andeutungen, zur Zeit der Geschlechtsentwicklung die ersten schwereren Gesundheitsstörungen zu machen pflegt, ist das mehrfach erwähnte „Stimmungsirresein" (manisch-depressives Irresen,

Manie-Melancholie). Diese Krankheit verläuft in stets heilenden, aber immer wiederkehrenden Anfällen, die in den beiden gegensätzlichen Zustandsbildern der traurigen („Melancholie") oder heiteren („Manie") Verstimmung auftreten. In einigen Fällen kehrt nur immer das eine der beiden Bilder wieder, in anderen beide. Die Vorstufe davon sind die periodischen Verstimmungen und Stimmungsschwankungen der Psychopathen.

Bei der Melancholie besteht also eine grundlos traurige Verstimmung mit tiefer Niedergeschlagenheit, oft Verzweiflung; dabei Hemmung der Gedankentätigkeit mit Verlangsamung des Vorstellungsablaufs, und Bewegungshemmung. In schwereren Fällen treten melancholische Wahnideen auf, Ideen der Versündigung, Selbstvorwürfe, Kleinheitsideen.

Bei Kindern sind die leichteren Fälle häufiger. Die Kinder sind dann matt, schläfrig, traurig, gedankenlos, können nichts mehr behalten; sie klagen etwa über Angst oder Heimweh, mitunter äußern sie auch Selbstvorwürfe. Die Angst wird als Druck auf der Brust empfunden. Die Kinder essen nicht und schlafen schlecht. Solche Zustände dürfen nicht verkannt werden. Wenn sie auch heilbar sind, so verschlimmern sie sich doch bei Anstrengungen und mangelnder Schonung. Diese Erkrankung ist die häufigste Ursache der Selbstmorde bei Kindern wie bei Erwachsenen, und jede einigermaßen ausgeprägte Melancholie ist in dieser Richtung gefährlich.

Das gerade Gegenteil davon ist die Manie. Hier ist die Stimmung gehoben, glückselig; es besteht krankhafte Heiterkeit mit beschleunigtem Gedankenablauf und gesteigertem Bewegungsdrang. In schweren Fällen sind die Kranken dauernd in Bewegung, vielgeschäftig, spielen, tändeln, zerstören, und reden in einem fort. Dabei sind sie überaus ablenkbar, ideenflüchtig, ihre Gedanken reihen sich aneinander ohne Herrschaft einer Obervorstellung. Sie sind bei aller Heiterkeit sehr reizbar und zu Zornesausbrüchen geneigt. Die schweren Fälle stellen die eigentliche „Tobsucht" dar.

Bei Kindern findet man wieder mehr die leichteren Formen, übrigens überhaupt seltener als die Melancholie. Die Kinder sind ausgelassen heiter, immer zu Scherzen und Ulk aufgelegt; sie schwätzen unaufhörlich, sind immer in Bewegung, unstet, fahrig, gehen auf alles in der Umgebung ein, können aber die Aufmerksamkeit auch nicht für kurze Zeit konzentrieren. Ihr gehobenes Selbstgefühl zeigt sich in Großsprechereien, mitunter sogar in Größenvorstellungen, die aber nicht ernstlich festgehalten werden. Sie sind frech, auch reizbar, schimpfen in unflätigen Ausdrücken, wenn sie gereizt werden. Mädchen werden kokett, putzsüchtig, das Schamgefühl stumpft ab. Zum Unterschied von normaler, wenn auch übertriebener Ausgelassenheit

sind die Kinder in dieser Zeit schlaflos und zeigen kein Müdigkeitsgefühl.

Einen ähnlichen Zustand, aber mehr nur angedeutet und als dauernde Eigentümlichkeit findet man bei den erwähnten psychopathischen, fahrigen Kindern, die bei großer Ablenkbarkeit, Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit auch Bewegungsunruhe und große Veränderlichkeit der Stimmung zeigen.

Beide Formen neigen, wie gesagt, zur Wiederholung. Sie kehren ohne jeden Anlaß periodisch wieder oder schließen sich auch gelegentlich an auslösende Ursachen, Erschöpfungen, Schreck und andere Gemütserschütterungen an. Beide Formen kommen auch bei demselben Kranken vor, zu verschiedenen Zeiten oder auch so, daß sich die eine unmittelbar an die andere anschließt, man spricht dann von „zirkulärem" Irresein.

4. Geistesstörungen durch äußere Ursachen.

Außer diesen beiden Krankheitsgruppen können auch noch andere Arten von Geistesstörungen in der Kindheit vorkommen, solche, die sich an bestimmte äußere Schädlichkeiten, wie körperliche Erkrankungen, insbesondere Infektionskrankheiten, anschließen. Es sind das Fieberdelirien, oder längere Schwächezustände, in denen die Kinder ganz verwirrt, ohne Orientierung, ohne Auffassung der Umgebung von massenhaften Sinnestäuschungen beherrscht sind. Führt die körperliche Erkrankung nicht zum Tode, so pflegt die geistige Erkrankung bei entsprechender Behandlung und guter Pflege nach einigen Wochen allmählich abzuheilen, meist durch ein Nachstadium der chronischen Erschöpfung (Neurasthenie) hindurch.

5. Alkoholmißbrauch, Alkoholismus und ihre geistigen Störungen.

Noch ist kurz des Alkoholmißbrauchs und der Trunksucht mit ihren geistigen Störungen zu gedenken, denn so unerhört es eigentlich ist, auch bei Kindern ist, insbesondere in gewissen Gegenden, der regelmäßige Alkoholgenuß nichts Außergewöhnliches. Für den noch in der Entwicklung begriffenen Körper aber, und zumal das Nervensystem ist jeder Tropfen Alkohol Gift.

Den Lehrer interessieren in erster Linie die Folgen des Alkoholgenusses auf die Leistungen der Kinder. In dieser Hinsicht ergaben amtliche Untersuchungen, z. B. in Bayern, daß die Leistungen der Kinder mit regelmäßigem Alkoholgenuß je nach seiner Stärke immer schlechter ausfielen, und daß sehr gute Leistungen bei gewohnheitsmäßig trinkenden Kindern überhaupt nicht vorkamen. Das liegt ja in dem Wesen der Alkoholwirkung begründet. Durch eine einmalige mittlere Alkoholdosis wird im Versuch die Auffassung merkbar herabgesetzt, die Einprägung wird stark erschwert,

aber auch die Verarbeitung der Wahrnehmungen erschwert und verschlechtert; die Gedankenverbindungen werden oberflächlich und einförmig; das Urteil leidet; dagegen wird die Auslösung der Bewegungsantriebe erleichtert, wovon mit der Hebung der Stimmung die Lebhaftigkeit, das Wohlgefühl und die Empfindung gesteigerter Leistungsfähigkeit kommen. In Wirklichkeit wirkt aber der Alkohol auf alle die erwähnten Leistungen wie andere Gifte, nach einer vorübergehenden Erregung, lähmend, auch schließlich auf die Bewegungsfähigkeit.

Diese Wirkung gleicht sich nun erst allmählich wieder aus. Man findet darum nach Alkoholsünden die Kinder oft noch andern Tags müde, gleichgültig, verdöst, mürrisch und reizbar.

Bei regelmäßigem Trinken steigern sich die Folgen. Regelmäßig trinkende Kinder werden also immer stumpfer, teilnahmsloser, zerstreuter; Merkfähigkeit und Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Auffassung lassen immer mehr nach, die Ermüdbarkeit nimmt zu, die Arbeitsfähigkeit entsprechend ab.

Wird der Alkoholmißbrauch dauernd fortgesetzt und, wie es gewöhnlich geschieht, gesteigert, so entwickelt sich durch die Gewöhnung, wie in anderen Fällen aus innerem Zwange, ein Drang zum Trinken, eine „Trunksucht" mit den Erscheinungen des „chronischen Alkoholismus".

Der Verlauf ist folgender: Auch bei Erwachsenen treten die erwähnten Dauerwirkungen immer stärker hervor. Die Kranken werden zunehmend zerstreuter, unsteter, erschöpfbarer; die Arbeitsfähigkeit leidet mehr und mehr, das Gedächtnis läßt nach, das Interesse stumpft immer mehr ab; der Gesichtskreis wird enger, das Denken unfruchtbar und einförmig. Schließlich hat nur der Stammtisch mit seinen seichten Gesprächen und Witzeleien noch Bedeutung.

Arbeiten kann der Kranke nur noch unter Alkoholwirkung, nüchtern ist er fahrig, zappelig, zitterig, ruhelos und ängstlich. Dann gehen die Erscheinungen auch nach Alkoholgenuß nicht mehr vorüber, es beginnt ein körperlicher Verfall mit Anfälligkeit für alle möglichen Erkrankungen, Katarrhe, Lungenentzündungen, Infektionen. Die Kranken gehen an solchen akuten Krankheiten frühzeitig ein, oder es entwickeln sich fortschreitende Entzündungen und Entartungen der verschiedensten Organe, der Leber, der Niere, des Herzens, des Darmes (chronischer Darmkatarrh). Damit werden sie immer hinfälliger, magern ab, sehen elend aus, gedunsen, blaß mit geröteter Nase, entzündeten Augen.

Gleichzeitig mit dem körperlichen Verfall werden sie zunehmend nervöser und reizbarer; oft rührselig-weinerlich geraten sie leicht in heftige Erregungen mit brutalen Gewalttätigkeiten. Angstzustände, Lebensüberdruß stellen sich ein.

Bei fortschreitender Willensschwäche geht ihnen alle moralische Haltung verloren. Von der Leidenschaft völlig beherrscht, denken sie nur an ihre Befriedigung, vernachlässigen ihre Arbeit und ihre Familie. Sie sind nicht wählerisch in ihren Zechgenossen; verschaffen sich die Mittel zum Trinken, wenn die eigenen ausgegangen sind, auf jede, auch unehrliche Weise, erpressen sie auch durch Mißhandlung von Frau und Kindern. Gegen die Angehörigen werden sie immer roher, rücksichtsloser und gewalttätiger. Sie entblöden sich nicht, deren letzte Sachen zu zerstören, wenn sie ihnen zum Versetzen oder Verkaufen nicht überlassen werden, u. dgl. Auch in der Öffentlichkeit kommen sie infolge ihrer Reizbarkeit immer häufiger zu Anstoß und Vergehen und werden straffällig.

Die Geisteskräfte lassen indessen immer mehr nach und auch geistig verfallen sie allmählich in immer schwerere Krankheitszustände. Mit steigender Unruhe und Angst verlieren sie den Schlaf. Sie schrecken durch wilde Träume auf, sind danach auch wohl unorientiert und von Sinnestäuschungen verwirrt. Schwindel und epileptische Anfälle treten auf. Im Anschluß an solche, oder an eine körperliche Erkrankung kommt es zum Ausbruch eines „Säuferdeliriums", einer mehrtägigen traumhaften Verworrenheit mit massenhaften Sinnestäuschungen auf allen Sinnesgebieten. Die Delirien heilen zuerst wohl wieder, nach Wiederholungen aber und in schweren Fällen führen sie zu einem schweren geistigen Siechtum mit Stumpfheit, Verlust des Gedächtnisses und der Merkfähigkeit, und der Orientierung. In anderen Fällen tritt ein „Alkoholwahnsinn" auf, ein schwerer Verfolgungswahn mit vielen angstvollen Sinnestäuschungen. Besonders häufig ist bei Trinkern der „Eifersuchtswahn". Selbst sexuell leistungsunfähig, aber doch begehrlich, entwickeln sie leicht Eifersuchtsideen infolge der Ablehnung durch die Frau. In manchen Fällen aber bildet sich aus Sinnestäuschungen, Mißtrauen und falschen Beziehungen der feste Wahn, daß die Frau mit allen Männern der Bekanntschaft und Umgebung im Verkehr steht.

Unter diesen Erscheinungen sind die Trinker auch gesellschaftlich immer weiter heruntergekommen, sind zu Gelegenheitsarbeitern, oder völlig arbeitsunfähig zu Bettlern und Landstreichern geworden, zu vorübergehenden oder dauernden Insassen von Gefängnissen, Arbeitshäusern, Kranken-, Irrenanstalten und Armenhäusern.

Hervorzuheben ist, daß Psychopathen sehr zum Alkoholismus neigen. Sie kommen aus innerem Drange zum Trinken, unterliegen aber auch der Alkoholwirkung sehr. Sie sind vielfach überempfindlich („alkoholintolerant"), geringe Mengen bringen schwere geistige Störungen hervor. Durch einmaligen Alkoholgenuß

können sie, gewöhnlich unter Mitwirkung von Affekten, in kurze Geistesstörungen verfallen, heftige Erregungen mit Angst, großer Reizbarkeit, motorischer Unruhe, Sinnestäuschungen und Wahnideen („pathologische Räusche“).

Ihre periodischen Verstimmungen treiben sie oft zum Alkohol und sie werden zu Periodentrinkern („Quartalstrinker“).

So unglaublich es nun klingen mag, alle die mitgeteilten Erscheinungen des chronischen Alkoholismus, alle die körperlichen und die hauptsächlichen geistigen Erkrankungen, das Säuferdelirium, der Alkoholwahnsinn, die Alkoholverblödung, alle sind sie schon bei Kindern beobachtet worden.

Auf Geistesschwache wirkt der Alkohol ganz besonders verderblich. An sich willensschwach und urteilslos, verlieren sie unter Alkohol den Rest von Besonnenheit. Gewalttätigkeit, Roheits- und Sittlichkeitsvergehen sind die Folge. Viele Schwachsinnige müssen in Anstalten verwahrt werden, die nüchtern ordentliche und arbeitsame Menschen sind, weil sie unter Alkoholwirkung schwere Notzuchtsverbrechen, zumal Angriffe auf Kinder ausführen.

X. Die Versorgung der abnormen Kinder in der Hilfsschule.[1]

1. Erforschung der Eigenart der Kinder.

Neben den Schwachsinnszuständen ist die Kenntnis der Entartungserscheinungen und der Entartungskrankheiten für den Hilfsschullehrer notwendig, weil viel nervöse Kinder unter den Hilfsschülern sind. Nicht nur, daß Schwachsinn vielfach mit diesen Zuständen verbunden ist, auch für sich selbst führen sie häufig Kinder in die Hilfsklassen. Denn die Schulfähigkeit leidet unter einer psychopathischen Anlage oft weit mehr als unter geringer Intelligenzschwäche. Die große Ermüdbarkeit, die Überempfindlichkeit gegen alle äußeren Einflüsse, die Schlaffheit und Willensschwäche, die mangelhafte Konzentrationsfähigkeit, ferner die Schlafstörungen, die Störungen der Eßlust, Kopfschmerzen und andere körperliche Begleiterscheinungen beeinträchtigen die Arbeitsfähigkeit sehr, so daß sie für sich allein das Mitkommen in einer großen Volksschulklasse stark behindern, viel mehr natürlich in Verbindung mit geringer Geistesschwäche.

Für die Erfolge des Unterrichts und für die ganze pädagogische und sonstige Behandlung ist also die Erkennung dieser Zustände sehr wesentlich. Und für diese Erkennung fällt der Schule

---

[1]) Männel, Vom Hilfsschulwesen. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner.
Frenzel, Handbuch des Hilfsschulwissens. Halle, Marhold.

eine bedeutende Aufgabe zu. Die in Frage kommenden Erscheinungen bestehen, insbesondere in der unfertigen Ausprägung in der Kindheit, wie oben ausgeführt wurde, aus einer Reihe an sich unbedeutender Einzelzüge, die sich erst in der Gesamtheit zu dem kennzeichnenden Bilde zusammensetzen, und nur für den Kenner werden die Einzelzüge schon aufklärenden Wert haben. Von den Eltern werden diese Eigenheiten oft unwissentlich oder absichtlich übersehen. Auch bei einer einmaligen Untersuchung durch den Arzt braucht die Abartung der geistigen Verfassung nicht zum Vorschein zu kommen. Sie kann nur durch eine länger fortgesetzte Beobachtung des ganzen Gebarens und Wesens der Kinder festgestellt werden. Hier kann also die tägliche Beobachtung durch den aufmerksamen und erfahrenen Lehrer viel leisten. Sie wird dem Arzt häufig erst den rechten Hinweis und das Material für die Erkennung der Abnormität liefern müssen, die nicht nur für das Kind, sondern auch für die Schule von Wert ist. Denn das ganze Vorgehen beim Unterricht wird sich danach richten müssen, ob das Zurückbleiben der Kinder durch Schwachsinn oder durch andere Schädigungen bedingt ist. Und ebenso wird die ganze Behandlung der Kinder, die erzieherischen Maßnahmen, die Handhabung der Disziplin auf ihre Eigenart Rücksicht nehmen müssen, um krankhafter Ausartung zweckmäßig vorzubeugen, um den Kindern nicht zu schaden und dem Lehrer keine Ungelegenheiten zuzuziehen. Denn es ist für jede Behandlung ein großer Unterschied, ob man ein normales, ein schwachsinniges oder aber ein hysterisches oder epileptisches Kind vor sich hat. Jede einzelne Eigenart, selbst jede Unart ist je nachdem anders zu bewerten.

Der Nutzen einer genauen Beobachtung beschränkt sich für die Kinder aber nicht auf die Schulzeit allein, sondern auch für ihr Fortkommen nach der Schule ist die Erforschung und Festlegung ihrer krankhaften Eigenart von großer Wichtigkeit, sowohl was ihre Weiterbildung als auch ihre richtige Behandlung in allen Lebenslagen anlangt. Diese Kinder sind, wie erwähnt, sehr gefährdet, oft drohen Fürsorgeerziehung oder gerichtliche Bestrafung. Es ist die Gefahr, daß ein solches Kind eine seiner Eigenart nicht zusagende, verschlimmernde Behandlung erfährt, daß es gerade dadurch zum Scheitern gebracht wird. Da kann denn eine gute Beobachtung während der Schulzeit die Grundlage für eine dauernd richtige Beurteilung der Kinder bilden. Auch einer etwaigen späteren sachverständigen Begutachtung können so die notwendigen Unterlagen geliefert werden. Es bedarf dazu eben der sorgfältigen Beobachtung aller krankhaften Erscheinungen in der Kindheit und ihrer genauen Aufzeichnung. Zu diesem Zweck sind in den Hilfsschulen Personalbogen eingeführt, die mehr oder weniger ausführlich die Hauptpunkte, auf die es ankommt, anführen. Es sind das Schemata, die je nach dem Einzelfall benutzt und ausgefüllt werden müssen. Sie sind dazu sehr brauchbar, aber natürlich

nur von Wert, wenn mit Sachkenntnis ein wirklich treffendes Bild des Kindes und seiner Entwicklung darin niedergelegt ist, nicht nur Urteile und Zensuren.

Zum Zwecke einer vollkommenen Schilderung ist zu erkunden, zuerst zur Vorgeschichte:

1. Erblichkeit: Geistes-Nervenkrankheiten, Trunksucht, chronische Infektionskrankheiten (Syphilis, Tuberkulose) bei den Vorfahren?
2. Geschwister: Wieviel leben? Gesund? Schwachsinnig, epileptisch, sonst krank? Wieviel gestorben (woran)? Fehlgeburten?
3. Erkrankungen der Mutter während der Schwangerschaft?
4. Geburtsverlauf: Frühgeburt? Künstliche Entbindung? Lange Dauer der Entbindung? Scheintot des Neugeborenen?
5. Erkrankungen in der ersten Kindheit: Abzehrung, schwere Infektionskrankheiten (Scharlach, Masern, Diphtherie usw.); Anzeichen für Hirn- oder Hirnhautentzündungen, etwaige Lähmungen, Krämpfe; Englische Krankheit?
6. Verlauf der Kindheitsentwicklung: (Zeichen für Schwachsinn:) Von frühester Kindheit an große Stumpfheit, schwere Anregbarkeit, Nichtfixieren bei äußeren Reizen? Verzögerung der körperlichen Entwicklung: spätes Gehen (normaler Beginn: mit ein bis zwei Jahren), Sprechen (mit zwei Jahren), Zahnen (sechster Monat bis ein Jahr); lange fortgesetztes Einnässen (normal bis zu zwei und drei Jahren)? Fernerhin: Große Unbeholfenheit und Ungeschicklichkeit? Nichterlernen einfacher Bewegungen, Ankleiden u. dgl.? Unbrauchbarkeit bei einfachen häuslichen Verrichtungen? Unfähigkeit einzukaufen u. dgl.? Unterrichtserfolge? Im Gefühlsleben: Fehlen des Sinns für Ordnung und Sauberkeit? Freßgier (Idioten stecken alles in den Mund)? Gleichgültigkeit gegen Geschwister und Gespielen? Stumpfheit oder Unruhe? Reizbarkeit, Zorn- und Wutausbrüche? Schadenfreude, Trotz, Bosheit u. a.? — (Zeichen der Entartung:) In frühester Kindheit schon anhaltende Unruhe, schlechter Schlaf, Neigung zu Krämpfen? Affektstörungen, übermäßige, abnorme Entladungen, Wutzustände, Krämpfe, Angstzustände, große Furchtsamkeit; Verstimmungen, Stimmungsschwankungen? Sonderbare Neigungen und Gewohnheiten, abnorme Triebe? Zwangserscheinungen, Tiks usw.? Kopfschmerzen, Migräne? Nächtliches Aufschreien, Schlafwandeln u. a.? Periodizität? Ermüdbarkeit? Zittern? Schwindel? Verdauungsstörungen? Überempfindlichkeit u. a.?

Nachdem von der Vorgeschichte ein Bericht niedergelegt ist, wird das Kind körperlich und geistig geschildert. Ein genauer ärztlicher Befund wird vom Arzt selbst eingetragen, aber schon die oberflächliche Betrachtung läßt eine Reihe von Abnor-

mitäten erkennen, die für den Unterricht von besonderer Bedeutung sind und die Aufmerksamkeit des Lehrers beanspruchen. So Sprachstörungen, insbesondere Stammeln, seltener Stottern, Näseln, Lispeln und gaumige Sprache bei Wucherungen der Rachen- und Gaumenmandeln. Es empfiehlt sich auch, bald nach der Aufnahme der Kinder durch Voruntersuchung nach Seh- und Hörstörungen zu fahnden, die sehr verbreitet, aber den Kindern selbst meist unbekannt sind. Es folgt eine Schilderung des geistigen Zustandes des Kindes, seines Verhaltens und seiner Intelligenz nach den Beobachtungen der ersten Wochen oder auch auf Grund einer Prüfung nach den früher angegebenen Methoden. Die aktenmäßige Niederlegung ihres Ergebnisses gibt ein anschauliches Bild von dem Intelligenzgrade des Kindes und dem Maß von Kenntnissen, das es in die Hilfsschule mitbringt. Man sieht sofort, was dem Kinde fehlt, auch wie pädagogisch vorzugehen ist und welche Aussichten sich bieten für seine späteren Fortschritte. Bei der Prüfung aber lernt man schon aus eigener Anschauung eine Reihe für den Unterricht wichtiger Eigenheiten des Kindes kennen: große Ermüdbarkeit, Reizbarkeit, Ablenkbarkeit, seine Willenstätigkeit und Neigungen, und vieles andere.

Die letzten Züge der geistigen Persönlichkeit übermittelt dann die tägliche Beobachtung. Hier gilt es, jeder Auffälligkeit nachzugehen, sie zu beobachten und zu schildern, und festzustellen, ob es Erziehungsfehler oder Anzeichen einer abnormen Artung sind. Im letzteren Falle sind dann die etwaigen anderen Einzelheiten der Entartung oder der Entartungskrankheiten aufzufinden und darzustellen.

Die weitere Entwicklung wird dann in fortlaufenden Berichten seitens Lehrers und Arztes durch die ganze Schulzeit hindurch festgelegt.

2. Zusammenwirken von Arzt und Lehrer.

Bei diesen Festlegungen ist die Mitwirkung und Beratung durch einen sachverständigen Arzt nicht zu entbehren. Schon die Erhebung einer vollständigen Vorgeschichte erfordert medizinische Kenntnisse, ohne die sie lückenhaft und unklar bleiben wird. Aufgabe des Arztes ist dann die genaue körperliche Untersuchung und Feststellung vorhandener Abweichungen und Gesundheitsstörungen. Ferner wird er die Deutung beobachteter geistiger oder Charaktereigentümlichkeiten erleichtern und oft überhaupt erst ermöglichen, insbesondere bei zweifelhaften Zuständen. Hier kann also der sachverständige, d. i. der psychiatrisch erfahrene Nervenarzt dem Lehrer eine große Hilfe sein. Umgekehrt sind für ihn vielfach erst die Beobachtungen des Lehrers die Grundlage und also die Voraussetzung für sein richtiges Urteil. Eine gute Beobachtung seitens der Lehrer kommt so indirekt wieder ihm selbst bzw. dem Unterrichtserfolg und natürlich auch dem Kinde zugute. Der sachverständige Arzt wird wertvolle Hinweise für die pädagogische Behandlung geben können,

aber er kann noch in anderer Weise die Unterrichtsarbeit unterstützen, nämlich durch ärztliche Behandlung des Kindes. Ein großer Teil der körperlichen Gebrechen der Kinder beeinträchtigt ja die Schulfähigkeit sehr, und ihre Beseitigung oder Besserung wird die Arbeitsfähigkeit des Kindes heben. Das gilt für die Seh- und Hörstörungen, ferner für die Wucherungen im Nasenrachenraum (adenoide Vegetationen), die Schwerhörigkeit, Kopfschmerzen und Katarrhe verursachen und die Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit erschweren. Die Entfernung dieser Wucherungen wirkt also sehr günstig ein, vorhandener Schwachsinn wird dadurch freilich nicht gebessert, dagegen trägt sie zur Beseitigung von Sprachfehlern viel bei. Die Behandlung körperlicher Schwächezustände, nach schweren Erkrankungen oder bei Blutarmut und Skrofulose, wird das Kind leistungs- und aufnahmefähiger machen. Gewisse Fälle von Schwachsinn sind aber auch einer direkten Behandlung zugänglich. So wird bei syphilitischen Erkrankungen des Gehirns, bei Schilddrüsenerkrankungen, bei Epilepsie eine Behandlung des Grundleidens auch die dadurch bedingte geistige Schwäche aufhalten und bessern.

Das Handinhandarbeiten von Lehrer und Arzt wird also in der Hilfsschule die besten Erfolge zeitigen.

3. Das Schülermaterial der Hilfsschule und seine Auslese. Erziehungsaussichten.

Aus den Auseinandersetzungen über Psychopathie und Schulfähigkeit geht hervor, daß es keineswegs nur der Schwachsinn ist, der die Kinder am Fortkommen in der Volksschule hindert. Auch psychopathische Kinder versagen dort.

Aber es braucht überhaupt keine krankhaften Ursachen zu haben, wenn Kinder in der Volksschule nichts lernen. Der allgemein eingeführte Maßstab für die Überweisung in die Hilfsschule, ein erfolgloser zweijähriger Besuch der untersten Volksschulklasse, berücksichtigt auch die Ursachen des Versagens nicht und scheidet also die Abnormen nicht von Normalen, die aus irgendwelchen äußeren Gründen zurückgeblieben sind und nicht in die Hilfsschule gehören. Auch die übliche Aufnahmeprüfung läßt nicht immer erkennen, was vorliegt, und läßt solche Kinder durchschlüpfen. Erst eine vorherige Intelligenzprüfung, z. B. die durchgehende Anwendung der Binetschen Methode, die dafür sehr geeignet ist, würde die verschiedenen Arten von Kindern nach ihrer geistigen Verfassung und den Gründen ihres Versagens sondern und die Entscheidung über ihre weitere Behandlung auf eine sicherere Grundlage stellen.[1])

[1]) Chotzen, Bedeutung der Intelligenzprüfungsmethode von Binet nnd Simon für die Hilfsschule. Die Hilfsschule Bd. V Heft 6.

Bei der üblichen Auswahl kann man dort, wo keine Nachhilfeklassen zwischen Volksschule und Hilfsschule stehen, in dieser bis gegen 40 v. H. Kinder antreffen, bei denen nicht intellektuelle Schwäche, oder wenigstens nicht allein und in erster Linie, an ihrem Zurückbleiben schuld ist. Etwa 25 v. H. davon können überhaupt nicht als schwachsinnig bezeichnet werden.

Diese Kinder wären die eigentlichen Anwärter für Nachhilfeklassen, und wo solche vorhanden sind, käme der größte Teil von ihnen nicht in die Hilfsschule.

Eine kleinere Anzahl aber, etwa 8 v. H. gehört auf keinen Fall dahin: das sind geistig Normale, die durch körperliche Erkrankung, häufigen Schulwechsel oder Verwahrlosung zurückgekommen sind, oder moralisch minderwertige, faule, interesselose Schulschwänzer und Herumtreiber, die nicht mitarbeiteten. Solche Kinder gehören nicht in die Hilfsschule. Diese ist eine Schule für geistig Abnorme und treibt Heilpädagogik. Jene Kinder aber brauchen keinerlei besondere Beschulung, sie bedürfen wohl der Nachhilfe bzw. einer besseren Erziehung, aber doch keines andersgearteten, besonderen Unterrichts. Dasselbe gilt für Kinder mit einseitigen Ausfällen, die sonst normal sind.

Was aber nach Abzug der Normalen von jenen 40 v. H. übrigbleibt, das sind geistig abnorme, meist schwer nervöse Kinder. Soweit sie intellektuell vollwertig sind, sollten sie der Hilfsschule fernbleiben, denn sie kommen hier in ihrer Bildungsfähigkeit zu kurz. Auch soll man psychopathische Kinder möglichst dem Wettbewerb und der Erziehung durch normale aussetzen. Schwer nervöse Kinder aber kommen nun mal mit normalen nicht mit. Man findet sie darum, wo Nachhilfeklassen fehlen, in nicht ganz geringer Zahl in der Hilfsschule. Es geschieht ihnen dadurch dann kein Unrecht, wenn gegebenenfalls die Rückführung in die Volksschule gesichert ist. Denn sonst finden sie da, was sie brauchen, nämlich Schonung und die besondere Behandlung und Erziehung, die ihrer Eigenart entspricht; denn die Hilfsschullehrer kennen vermöge ihrer Ausbildung und Erfahrung auch diese Zustände am besten. Die Hilfsschule ist eben nicht nur Schwachsinnigenschule, sondern die Schule für geistig Abnorme.

Ist aber die Intelligenz auch nur in geringem Grade geschädigt, so ist das Fortkommen dieser psychopathischen Kinder in der Volksschule erst recht ausgeschlossen; sie gehören dann ohne Zweifel in die Hilfsschule. Die Verbindung von Psychopathie und den leichten Graden des Schwachsinns ist aber verhältnismäßig häufig.

Also die Schwachsinnigen und sonst geistig Abnormen, soweit sie in der Volksschule nicht mitkommen, sind das der Hilfsschule zukommende Schülermaterial.

Was für Erfolge sind nun bei ihnen zu erwarten und zu erzielen?

Bei der Beurteilung dieser Frage muß man immer das Ziel im Auge behalten, und das ist nicht, eine bestimmte Summe von Kenntnissen in die Köpfe Schwachsinniger hineinzutrichtern, sondern sie fürs Leben brauchbar, wenn möglich erwerbsfähig zu machen, oder wenn nicht, so doch ihre Bedürftigkeit an privater und öffentlicher Fürsorge aufs mindeste herabzudrücken.

Die tiefstehenden Idioten, bei denen die Aufmerksamkeit gar nicht anzuregen oder zu fesseln ist, sind für den Unterricht aussichtslos. Sie sind ja zum großen Teil auch infolge körperlicher Gebrechen, Lähmungen, Krämpfe, Blindheit, Taubheit oder auch andauernde Erregungszustände und ähnliches, mehr ein Gegenstand der ärztlichen Behandlung und gehören in Anstalten. Bei nicht so schwerer Gebrechlichkeit aber wird man einen Versuch in der Hilfsschule in jedem Falle machen, insbesondere wenn auch die körperliche Entwicklung noch zurück ist. Es zeigen sich dabei nämlich oft erhebliche Verzögerungen in der Entwicklung, und man findet dann oft später noch unerwartete Fortschritte. Wenn aber das Kind doch mehrere Jahre erfolglos in der Vorklasse gesessen hat und zehn Jahre und älter geworden ist, wird es auch besser in einer Anstalt untergebracht werden. Hier werden sie vor allem zu geringerer Hilfsbedürftigkeit erzogen, dazu, daß sie sich sauber halten, sich selbst ankleiden lernen; die Sprache wird entwickelt und etwa irgendein Handgriff eingeübt. Bestenfalls können sie sogar in irgendeiner Handfertigkeit ausgebildet werden, die sie zu etwas wenigstens nützlich macht, oder besser ihre Unbrauchbarkeit mildert. Vor allem aber wird da auch eine etwaige Gemeingefährlichkeit verringert, die aus ihren ungezügelten Trieben und Affekten droht.

In dieser Hinsicht ist der mit entwickelterem Gefühlsleben, insbesondere sozialem Fühlen Begabte für die Gemeinschaft brauchbarer und auch für die Erziehung aussichtsreicher, selbst bei niedrigerer Intelligenz, als ein Intelligenterer mit größerer sittlicher Abstumpfung und starken gemeinschaftsfeindlichen Trieben. Aus demselben Grunde bieten die Stumpfen, Gleichgültigen eher Aussicht auf Brauchbarkeit als die Lebhaften, Erregten. Das gilt natürlich für alle Arten von Schwachsinnigen und Abnormen. Bei den leichtesten Graden des Schwachsinns, und zumal bei den nur wenig schwachsinnigen nervösen Kindern sind natürlich die Aussichten für den Unterricht recht gut; um so schlechter aber die auf soziale Brauchbarkeit, wenn sittliche Mängel oder gesellschaftsfeindliche Triebe und Neigungen, Willensschwäche u. dgl. ihr Fortkommen erschweren und hindern und sie auf Abwege führen. Das Hauptaugenmerk ist also immer mehr auf Erziehung als auf Unterricht zu legen.

Während also die wirklichen Idioten wenig Erfolg versprechen, bilden die Imbezillen und Debilen das eigentliche Tätigkeitsfeld für die Hilfsschule.

Die Unterrichtserfolge sind aber selbst bei strenger Auswahl der Kinder bei richtiger Methodik recht gut. Im Durchschnitt erreichen 60 v. H. der Hilfsschüler eine ausreichende Erwerbsfähigkeit, ein anerkennenswerter Erfolg, wenn man berücksichtigt, daß diese Kinder in der Normalschule überhaupt nicht gefördert werden.

4. Allgemeine Gesichtspunkte für den Hilfsschulunterricht.

Wenn die Hilfsschule einen Zweck haben soll, so ist es der, Kinder, die infolge angeborener geistiger und nervöser Schwächen schlecht angepaßt sind, doch noch zum gesellschaftlichen Leben brauchbar zu machen und mit dem dazu nötigen Rüstzeug zu versehen. Daraus allein folgt schon, daß die Hauptaufgabe immer Erziehung und Charakterbildung sein wird. Der Unterricht selbst aber muß darauf abzielen, insbesondere bei Schwachsinnigen, sie zu nützlicher Arbeit und Einordnung in die Gemeinschaft zu befähigen. Es hat gar keinen Zweck, Schwachsinnigen Kenntnisse beizubringen, die sie zu verwerten niemals fähig sein werden und also doch bald wieder vergessen. Gewiß ist es manchmal erstaunlich, was Geduld und zweckmäßig angewandte Methode auch mit anscheinend Bildungsunfähigen noch zuwege bringt. Nur steht dabei sehr oft der praktische Nutzen in gar keinem Verhältnis zu der aufgewendeten Zeit und Mühe. Da wird, oft aus falschem Ehrgeiz, noch manche wertvolle Arbeitskraft nutzlos vergeudet. Anforderungen und Ziele müssen sich ganz nach den Fähigkeiten der einzelnen richten. Dann gibt es freilich kein strenges Innehalten eines Lehrplanes und Erledigung des „vorgeschriebenen Pensums". Das widerspräche dem Wesen der Hilfsschule. Man hüte sich, den Kindern Kenntnisse beizubringen, die über ihr Verständnis gehen und sie zu mechanischen Leistungen abzurichten. Diese Gefahr ist bei guten Gedächtnissen sehr groß und gerade bei den leichten Graden des Schwachsinns. Aber auswendig gelerntes und nicht verstandenes Wissen ist tot und unfruchtbar. Den Schwachsinnigen fehlt die lebendige Anschauung, die es mit Inhalt füllen könnte. Und es fehlen ihnen in den höheren Graden auch klare Vorstellungen und Begriffe, bis zu den einfachsten gegenständlichen Vorstellungen hinunter. Deshalb gilt es, mit diesen einfachsten geistigen Bausteinen anzufangen. Sie müssen sie sich aber selbst erarbeiten, wenn sie sie besitzen sollen. Darum muß ihnen alles anschaulich und handgreiflich dargeboten werden, auch was ihnen fernerhin noch an Wissen entgegengebracht wird. Sie bedürfen aber weiter auch der Anleitung, das Erworbene in praktischer Tätigkeit zu verwerten. Also Anschaulichkeit und Selbsttätigkeit sind die herrschenden Gesichtspunkte im Schwachsinnigenunterricht.

Im übrigen wird man sich bei der Verschiedenartigkeit der Kinder, der Mannigfaltigkeit ihrer Schwächen und Fehler, die dem

Unterricht ganz verschiedenartige Schwierigkeiten entgegenbringen, natürlich ganz der Eigenart und den besonderen Mängeln des Kindes in seinem Vorgehen anpassen müssen. Also weitgehende Individualisierung. Das läuft aber letzten Endes auf Einzelunterricht hinaus. In der Tat ist dieser der Kernpunkt des Hilfsschulunterrichts; um so mehr, als das schwache Interesse die Kinder von selbst wenig zum Mitarbeiten treibt. Sie erlahmen auch zu schnell und werden abgelenkt.

Dabei ist aber stets die geringere Leistungsfähigkeit, die höhere Ermüdbarkeit der Kinder zu berücksichtigen. Überhaupt ist auf das körperliche Befinden weitgehend zu achten und die körperliche Entwicklung zu fördern. Damit dient man zugleich der gesamten geistigen Entwicklung. Das gilt von der planmäßigen Ausbildung in Handfertigkeit und Werkunterricht, wie vom Spielen und Turnen.

Mit der körperlichen Erziehung begegnet man auch vorteilhaft einer sehr störenden Eigenschaft der Kinder, ihrer nervösen Unruhe. In einzelnen schweren Fällen kann eine medikamentöse Behandlung notwendig und von Nutzen sein. Sonst ist Absonderung in Vorklassen oder Ausschulung nötig. Die leichteren Grade sind durch die niedrige Schülerzahl und eine verständig angewendete Disziplin einzuschränken.

Aber gerade diese wird durch die Unruhe und Ablenkbarkeit der Kinder erschwert. Hier darf man nie vergessen, daß man kranke, nervöse Kinder vor sich hat, an die man nicht dieselben Anforderungen stellen kann, wie an normale. Eine verständnisvolle Nachsicht schadet aber dem Ansehen und dem Einfluß des Lehrers gerade bei diesen Kindern gar nicht. Man muß die geringe Energie, die solche Kinder besitzen, nicht an Äußerlichkeiten verausgaben. Wie man dabei trotzdem ihren Schwächen und Fehlern begegnen kann, ist bei der Behandlung des Schwachsinns und der Nervosität oben schon auseinandergesetzt. Gerade das Gemeinschaftsleben in der Schule gibt ja vielfach Gelegenheit, sowohl das Affektleben der Kinder zu disziplinieren, als auch auf ihr sittliches Fühlen einzuwirken und an der Hand von Beispielen sie durch Gewöhnung und Übung zu moralischem Handeln hinzuführen.

Am angegebenen Orte ist ferner auch entwickelt, was im einzelnen noch beim Unterricht und der Erziehung schwachsinniger und nervöser Kinder zu beachten und zu erstreben ist.

Die Übertragung der dargelegten Gesichtspunkte auf die pädagogische Technik ist Sache des Verständnisses und der persönlichen Begabung. Anleitungen dazu geben die Lehrbücher der pädagogischen Pathologie.

Zur Sicherung des Erfolges darf freilich die Fürsorge für diese Kinder mit der Schulzeit nicht aufhören. Hier gilt es dann, durch Beaufsichtigung des weiteren Lebensganges, entsprechende Be-

rufswahl, Unterbringung bei verständigen Lehrmeistern, die man aufklären muß, mit Unterstützung und Beratung über die Kinder zu wachen, um beizeiten eine Entgleisung zu verhüten. Hierzu bedient man sich der Mitwirkung von Fürsorgevereinen, in denen gerade der Lehrer dieser Kinder, weil er die einzelnen genau kennt, großen Nutzen stiften kann.

5. Schwachsinn und Entartung als Volkskrankheit. Verhütung.

Hat die Erziehung und Ausbildung Schwachsinniger und Nervöser das Ziel, neben der Besserung des Loses der Einzelnen auch die Last, die sie für die Allgemeinheit bilden, zu lindern, so kann man dieses gesellschaftliche Übel auch an der Wurzel fassen. Bedenkt man, welche Anforderungen an Fürsorge und Erziehungsarbeit die Schwachsinnigen stellen, welchen Ausfall sie andererseits an der Volkskraft bilden, hält man sich vor Augen, daß die Schwachsinnigen wie die Entarteten auch die Hauptmasse der Fürsorgezöglinge liefern, ebenso die Hauptmasse der jugendlichen Verbrecher, daß sie Gefängnisse, Arbeitshäuser, Erziehungs- und andere Anstalten füllen, so kann man übersehen, welche Leistung für die Allgemeinheit die Verhütung weiteren Entstehens solcher krankhaften Erscheinungen darstellt. Ein jeder kann aber an dieser Verhütung mitarbeiten durch Bekämpfung der Hauptursachen, die ja großenteils auch gesellschaftliche Übel sind: schlechte hygienische Verhältnisse, zumal schlechte Wohnungen, mangelhafte unzweckmäßige Ernährung, Alkoholismus, Syphilis, Geisteskrankheiten u. a. Durch Teilnahme an den Bestrebungen, die diese Übel bekämpfen, ebenso durch Aufklärung und Belehrung über ihre Bedeutung für die Nachkommenschaft, durch Hinwirken auf eine vernünftige Zuchtwahl kann jeder in seinem Kreise Gutes wirken. Die Vererbungsgesetze sind noch nicht so erforscht und berechenbar, daß man gesetzliche Eheverbote auf sie gründen könnte. Aber Warnung und Aufklärung in Fällen ausgesprochener Geisteskrankheit oder den die Nachkommenschaft so schwer belastenden Entartungskrankheiten, wie Epilepsie und Hysterie, können wirksam an ihre Stelle treten. Leider wird bei epileptischen und hysterischen Mädchen die Ehe vielfach sogar noch als Heilmittel angeraten, ohne jeglichen Nutzen für die Kranken selbst, aber gar vielfach zum Unheil für die Nachkommenschaft. Ebenso wird man vor Verwandtenehen in belasteten Familien warnen müssen. Energisch zu bekämpfen ist ferner die Unsitte der künstlichen Ernährung der Säuglinge. Die natürliche Ernährung verhütet Rachitis, die Krampfneigung der Säuglinge, Magendarmerkrankungen mit Abzehrung, sie beugt auch Infektionskrankheiten vor und verstopft also eine weitere starke Quelle für die hier besprochenen geistigen Schwäche- und Entartungszustände.

Anhang.

Die Gesundheitspflege (Hygiene) in der Hilfsschule.[1]

Die Gesichtspunkte für die Gesundheitspflege sind natürlich in der Hilfsschule nicht grundsätzlich andere wie in der Volksschule, nur die Eigenart der Schüler verlangt in der Ausstattung des Schulhauses und mehr noch im Unterrichtsbetrieb besondere Berücksichtigung. Denn auch in körperlicher Beziehung weichen ja die Hilfsschüler von der Mehrzahl der Volksschüler stark ab. So viele erkrankte Kinder und eine solche Häufung von Abnormitäten bei dem einzelnen Kinde findet man unter diesen nicht.

Zu den Entwicklungsstörungen, Wachstumshemmungen, Mißbildungen, Infektionskrankheiten, Stoffwechselstörungen gesellen sich Erkrankungen der Sinnesorgane, Sprachstörungen, Nervenkrankheiten u. a., die in vorstehender Abhandlung ausführlich erörtert sind. Dazu kommt noch, daß die Hilfsschüler zum größten Teil aus wirtschaftlich sehr schlecht gestellten Bevölkerungsschichten stammen und häufig unterernährt und blutarm sind.

Diese verschiedenen Störungen sind einzeln oder gehäuft so verbreitet, daß körperlich ganz normale Kinder wirklich zu den großen Ausnahmen gehören.

Zur Beleuchtung dieser Verhältnisse mögen die Befunde dienen, die an 204 Zugängen zur Hilfsschule in einem Schuljahre erhoben wurden:

Blutarm, stark unterernährt und schwächlich waren 31,
Hautausschläge, Drüsenschwellungen, Skrofulose hatten 93,
adenoide Vegetationen darunter 45,
Tuberkulose 4,
Anzeichen der Rachitis 67,
Wirbelsäulenverkrümmungen 29,
Schädelverbildungen aller Art 91,

[1] Moses, Die hygienische Ausgestaltung der Hilfsschule. Leipzig. Engelmann.

sonstige Mißbildungen 45,
Augenerkrankungen 48,
Ohrenerkrankungen 30,
Sprachstörungen 70,
nervöse Störungen aller Art 161,
darunter Epilepsie und Verdacht darauf 22,
Kopfschmerzen und Migräne 28,
nächtliches Aufschrecken 18,
die verschiedensten Lähmungen, Muskelzuckungen, Tiks 41,
Anzeichen der erblichen Entartung 63,

u. a. m. Ganz ohne körperliche Störungen waren in diesem Jahrgang nur 3. Solche Schüler bedürfen also unzweifelhaft aller hygienischen Einrichtungen und Errungenschaften in erster Linie.

Hygiene des Schulhauses.

Was zuerst den Schulbau anlangt, so sind da, wo es die Schülerzahl zuläßt — es kommen etwa 1 bis 1,5 v. H. der Volksschüler in Frage —, eigene Hilfsschulhäuser am zweckmäßigsten. Wo solche nicht bestehen und die Hilfsschulen mit anderen zusammen untergebracht werden, verschiebt man den Schulbeginn und die Pausen, um zu verhindern, daß die Hilfsschüler mit den anderen zusammenkommen, von denen sie geneckt und verspottet werden. Ein Hauptvorteil ihrer Absonderung wäre sonst wieder verloren.

Ob Zentralschule oder auf die verschiedenen Stadtgegenden verteilte, wird von den örtlichen Verhältnissen abhängen. Jedenfalls ist eine ganze Schule einzelnen getrennten Klassen vorzuziehen. In Großstädten könnten dabei allerdings die weiten Wege vom Übel sein. Schwächliche Kinder kommen oft schon müde in die Schule, auch ist der lange Aufenthalt auf den Straßen für die meist unbeholfenen und unselbständigen Kinder nicht ohne Gefahren. Dem läßt sich aber durch freie Fahrt auf der Straßenbahn für schwächliche und zu weit ab wohnende Kinder vorbeugen, die in verschiedenen Großstädten gewährt wird. In manchen ist aber in der Zentralschule auch ganztägiger Betrieb eingeführt, d. h. die Kinder bleiben auch nachmittags unter Aufsicht der Schule und werden mittags da gespeist. Diese Einrichtung ist für die Hilfsschüler natürlich die vorteilhafteste. Im übrigen sollen den nicht besonders schwächlichen Kindern nach Leipziger Erfahrungen die weiten Wege sogar ganz gut bekommen. Sehr zweckmäßig sind aber mehrere, auf die verschiedenen Stadtgegenden verteilte Schulen. —

Das Schulhaus selbst bedarf keiner außergewöhnlichen Einrichtungen. Nur wird man hierbei die Schwächlichkeit, Unbeholfenheit und die zahlreichen Gebrechen der Kinder berücksichtigen und für Zutritt der Sonne, sodann für nicht zu glatte Fußböden und bequeme Treppen sorgen. Die kleinsten und unbeholfensten Kinder sind möglichst im untersten Stockwerk unterzubringen. Ein Erholungsraum zum Er-

gehen bei schlechtem Wetter ist außer einem geräumigen Schulhof und Garten empfehlenswert. Reichliche Wasch- und Trinkgelegenheit müssen vorhanden sein. Die Aborte müssen so liegen, daß sie rasch erreichbar sind. Sie sollen für beide Geschlechter getrennt sein.

Auch die innere Ausstattung des Schulhauses erfordert keine besonderen Vorkehrungen. Da nur kleine Zimmer nötig sind, machen ausreichende Beleuchtung und Heizung keine Schwierigkeiten. Zu berücksichtigen ist nur die verhältnismäßig große Zahl schlecht sehender und hörender Kinder, die in den ersten Bänken untergebracht werden müssen.

Reinigung und Lüftung müssen bei der Unsauberkeit und großen Unruhe der Hilfsschüler sehr sorgfältig geschehen. Daß die Kleider außerhalb der Schulzimmer abgelegt werden, ist selbstverständlich. Der hier besonders wichtige Handarbeitsunterricht verlangt geräumige, gut lüftbare Arbeitsräume. Auch Bäder sollten in keiner Hilfsschule fehlen, die so liegen müssen, daß die Kinder nach dem Bade nicht ins Freie müssen, also im Erdgeschoß. Nicht zu vergessen ist ein Arztzimmer für jede Hilfsschule mit ordentlichen Untersuchungsgelegenheiten; womöglich auch mit einem Ruhebett, das für die Untersuchung, aber auch bei etwaigen Krampfanfällen, Schwächezuständen u. ähnl. zur Lagerung der Kinder dienen kann. —

Schwierig könnte die Lösung der Schulbankfrage in der Hilfsschule erscheinen, weil hier so verschiedene Altersstufen in einer Klasse zusammentreffen, und die Kinder auch sonst in der Entwicklung sehr verschieden sind. Indessen die zweisitzigen Gruppenbänke, die in verschiedenen Größen für je 10 cm Längenunterschied angefertigt werden, sind auch hier gut zu verwenden; es müssen eben nur mehrere Größen in jeder Klasse vorhanden sein. Die zweisitzigen Bänke erfüllen auch die Anforderung des Einzelunterrichts, wie er in der Hilfsschule nötig ist, da der Lehrer bei ihnen bequem an jedes Kind heran kann.

An die Bank ist aber die Anforderung zu stellen, daß sie eine vollkommene Stütze bietet. Dazu muß die Lehne am Sitzbrett beginnen und unten ausgerundet sein, in der Kreuzgegend muß sie eine Vorwölbung haben und dann in die Rückenlehne übergehen; der Sitz soll nach hinten abfallen, so daß das Kind den ganzen Rücken anlehnt. Es gehört dazu auch eine Fußbank, die breiter sein muß, als der Fuß lang ist, und am besten aus einzelnen Stäben besteht, damit die Feuchtigkeit abtropfen und die Schuhe trocknen können. Dabei stehen die Füße auch nicht auf dem kälteren Fußboden. Es gibt verschiedene Muster, die diese Forderungen erfüllen. Die vielfach eingeführte Rettichbank ist ein solches und hat sich gut bewährt.

Hygiene des Unterrichts.

Der Unterricht selbst muß in der Hilfsschule vor allem die große Ermüdbarkeit der Kinder berücksichtigen. Die Schwachsinnigen zei-

gen wie die Nervösen erhöhte Erschöpfbarkeit mit geringer Erholungsfähigkeit und bieten vielfach die Erscheinungen der Dauerermüdung. Diese Tatsache ist auch durch Ermüdungsmessungen im Versuch festgestellt worden. Schon nach wenigen Tagen des Unterrichts zeigen die Hilfsschulkinder hochgradige Ermüdung; zugleich ließ sich feststellen, daß die Ermüdung schon am frühen Morgen bestand, also nicht erst durch den Unterricht bedingt war. Bei solchen Versuchen zeigen übrigens Normale nach einigen Minuten eine Verbesserung der Leistung infolge der Übung. Bei Schwachsinnigen bleibt diese Verbesserung aus, sie zeigen vielmehr nach dieser kurzen Zeit schon eine Verschlechterung durch Ermüdung. Umgekehrt aber zeigten die Schwachsinnigen nach mehreren Stunden des Unterrichts eine viel geringere Zunahme der Ermüdung als die Normalen, weil diese aufpassen und mitarbeiten und jene nicht.

Diese Ermüdung der Hilfsschulkinder liegt also in ihrer Anlage begründet. Sie wird gesteigert durch ungenügende Ernährung und durch unzweckmäßige Lebensweise. In dieser Hinsicht kommt hauptsächlich ungenügende Schlafenszeit in Betracht. Kinder im Schulalter brauchen wenigstens 11 (die jüngsten) bis 9 ½ (die ältesten) Stunden Schlaf. Schwächliche und Schwachbefähigte haben aber ein noch größeres Schlafbedürfnis. Dennoch schlafen viele dieser Kinder nicht genug. Die zur Arbeit gehenden Eltern wecken die Kinder früh, schicken sie andererseits aber nicht rechtzeitig zu Bett. Gewöhnlich schlafen auch mehrere Kinder in einem Bett, die sich gegenseitig stören; dazu kommt häufig noch die Belästigung durch Ungeziefer, was alles die Schlaftiefe beeinträchtigt.

Der genügenden Schlafenszeit wegen darf daher der Unterricht in der Hilfsschule nicht zu früh beginnen, am besten nicht vor acht Uhr im Sommer, neun Uhr im Winter, damit den Kindern auch zum Ankleiden, Frühstück und für den Schulweg genügend Zeit bleibt. —

Eine Frage ist, ob der Unterricht geteilt oder ungeteilt gegeben werden soll. Die Versuche ergaben, daß die ermüdeten Kinder nach der Mittagspause nicht erholt waren. Deshalb ist empfohlen worden, dort, wo Nachmittagsunterricht gegeben wird, ihn nur auf die mechanischen Fächer, wie Handarbeiten und Turnen, zu beschränken. Aber auch der doppelte Schulweg ist für die meisten Kinder zu anstrengend. Andererseits ist jedoch für die Kreise, aus denen die Kinder in der Mehrzahl stammen, der Nachmittagsunterricht sehr angenehm, weil sonst die Kinder meist ohne Aufsicht sind. Aus diesem Grunde hat gerade der Wunsch der Eltern an manchen Orten zur Nachmittagsbeschäftigung geführt, anderwärts erfreuen sich die Schulhorte großen Zuspruchs.

Die zweckmäßigste und hygienisch empfehlenswerteste Einrichtung wäre also die, daß die Kinder den ganzen Tag unter Aufsicht der Schule blieben; daß vormittags der eigentliche Unterricht, nachmit-

tags Spiele und Handarbeiten angesetzt würden, und daß zugleich die entfernt wohnenden ebenso wie die armen Kinder in der Schule gespeist würden. Auf diese Weise wird gleich eine ausreichende Ernährung auch der armen Kinder mit erreicht, die bei erwerbstätigen Müttern zu Hause oft nichts Rechtes vorfinden. Solche Einrichtungen bestehen schon mehrfach bei gutem Erfolg, und in manchen Orten machen auch wohlhabende Eltern gern von der Schulspeisung gegen Entgelt für ihre Kinder Gebrauch.

Die Tagesbeschäftigung entspricht also wie dem Wunsch der Eltern so auch den Bedürfnissen der Kinder am besten. Dazu kommt noch der große Vorteil, daß diese den ganzen Tag unter Aufsicht sind und weniger Gefahr laufen, in der schulfreien Zeit zu verwahrlosen, was bei sich selbst überlassenen Schwachsinnigen in der Großstadt so leicht eintritt. Darum werden hier die wirtschaftlichen Verhältnisse im Verein mit der Eigenart der schwachsinnigen Kinder allmählich zur Einrichtung von Tagesinternaten in der Hilfsschule führen.—

Was das Schulalter anbetrifft, so sollten die in der Entwicklung zumeist zurückgebliebenen Schwachsinnigen nicht zu früh die Schule besuchen. Sie werden auch häufig zurückgestellt. Es wäre für viele sicherlich nicht unzweckmäßig, wenn sie später in die Schule einträten und länger darin verblieben, z. B. bis zum 16. Jahre, wie in England.

Besonders für die unselbständigen Kinder wäre dieser verlängerte Schulbesuch sicher von Vorteil; aber als ausnahmslose Regel doch wohl überflüssig; denn auf viele Kinder wirkt nach den Erfahrungen unserer Hilfsschullehrer gerade die praktische Tätigkeit recht vorteilhaft ein. Man sollte also geeignete Fälle länger zurückhalten dürfen. Das Zurückstellen andererseits ist aber auch nur eine Nothilfe, denn die Kinder entbehren zu Hause meist der geeigneten Erziehung und körperlichen Ausbildung, deren sie gerade sehr nötig bedürfen, und die möglichst zeitig bei ihnen einsetzen sollte. Die Schwierigkeiten können behoben und beiden Bedürfnissen Rechnung getragen werden durch Einrichtung von Schulkindergärten, und ferner von Vorklassen an den Hilfsschulen. In ersteren werden auch die körperlich Schwächlichen und Zurückgebliebenen zuerst für den Schulbetrieb vorbereitet durch Förderung ihrer körperlichen Ausbildung, der Sinne, der Sprache. Weiterhin werden dann die geistig Schwächsten in den Vorklassen beobachtet, ob sie überhaupt bildungsfähig sind. Auch die allerschwächsten, anscheinend idiotischen Kinder sollte man von dieser Beobachtung nicht ausschließen. Denn da bei den geistig schwachen Kindern die Entwicklung oft erheblich verzögert ist, so erlebt man mitunter noch spät überraschende Fortschritte in scheinbar aussichtslosen Fällen.

Andererseits kann man durch die Einrichtung der Vorklassen vielen Kindern das zweite Jahr in der Volksschule ersparen. Wenn Lehrer und Schularzt in der Beurteilung eines Kindes als schwach-

sinnig übereinstimmen, empfiehlt es sich, es bald dem geeigneteren Hilfsschulunterricht zuzuführen, als es, wie jetzt noch meist üblich, noch ein zweites Jahr in der Volksschule zu beobachten, wovon das Kind gewöhnlich gar nichts hat. —

Eine nicht nur pädagogisch, sondern auch hygienisch wichtige Forderung ist die geringe Schülerzahl in den Hilfsschulklassen. Die Unaufmerksamkeit und Unruhe dieser Kinder steigert sich mit ihrer größeren Zahl, da sie ja überaus ablenkbar und beeinflußbar sind. Eben wegen ihrer geringen Konzentrationsfähigkeit sind sie ja für den Massenunterricht nicht geeignet.

Aber auch an den Lehrer, an seine Ruhe und Nervenkraft stellt der Unterricht schwachsinniger Kinder viel höhere Anforderungen. Bei großen Klassen hat er allein mit der Aufrechterhaltung der Ordnung so viel zu tun, daß der eigentliche Unterricht zu kurz kommt, und da dieser im wesentlichen auf Einzelunterricht hinausläuft, so ist er eben nur bei geringer Schülerzahl noch erfolgreich zu leisten. Daher sollten 20 Schüler, wenigstens in den unteren Klassen, die Grenze sein; in einigen Städten geht man in der untersten Klasse sogar über 15 bis 18 nicht hinaus. Die amtlich für zuläßig gehaltene Zahl von 25 ist auch für die oberen Klassen schon reichlich hoch. —

Was den Unterricht selbst anlangt, so ist, wenn irgendwo, dann in der Hilfsschule die Kurzstunde am Platze, und zwar haben sich halbe Stunden für Hilfsschüler am besten bewährt; für länger ist ihre Aufmerksamkeit nicht zu fesseln. Dabei können mit Pausen von 10 Minuten sechs halbe Stunden auf einen Vormittag untergebracht werden. In manchen Städten gibt man gern wenigstens für einige Fächer, z. B. Rechnen, auch ganze Stunden, dann wird aber in die Stunde eine entsprechende Pause eingeschoben. Im allgemeinen aber werden, besonders in den unteren Klassen, halbe Stunden vorzuziehen sein. Die Anzahl der Wochenstunden schwankt zwischen 25 und 30. Es empfiehlt sich, in den unteren Klassen sich mit niederen Stundenzahlen zu begnügen und nur bei den älteren Schülern anzusteigen. —

Eine Verteilung der Fächer auf die Unterrichtsstunden nach ihrem Ermüdungswert ist kaum zu treffen, weil die Ermüdung ganz von der Art der Behandlung des Unterrichts und Stoffes durch den Lehrer abhängt. Man soll aber grundsätzlich in die ersten Morgenstunden kein schweres Fach legen und dann leichte mit schweren wechseln lassen; wenn möglich solche, die Bewegung zulassen, mit solchen, bei denen gesessen werden muß. Man soll nämlich die Kinder nicht zu lange hintereinander sitzen lassen. Deshalb besteht auch die Anordnung, einen ganzstündigen Unterricht von Zeit zu Zeit durch Freiübungen zu unterbrechen.

Es wird überhaupt zweckmäßig sein, sich nicht unter allen Umständen an einen feststehenden Stundenplan zu binden, es kann not-

wendig sein, Stunden nach Bedarf umzulegen, so z. B. auch Lesen und Schreiben je nach Tageszeit und Beleuchtung.

Denn auch die Augen der Hilfsschüler bedürfen besonderer Schonung. Man soll darum auch nicht zu lange hintereinander lesen lassen. Daß die Schulbücher genügend großen Druck haben, dafür ist ja in den eingeführten Lesebüchern durch amtliche Vorschrift gesorgt. Bei Hilfsschülern verwendet man vielfach anfangs nur ganz große Buchstabentafeln und geht erst allmählich zum kleineren Druck des Buches über. Schiefertafeln sind bekanntlich bei Hygienikern völlig in Acht, weil sie stets grau sind und die Schrift sich nicht ordentlich abhebt. Gleiche Schonung verlangen die Augen auch beim Handarbeitsunterricht, besonders beim weiblichen. Man muß nach kurzer Zeit der Handarbeit immer wieder auf- und in die Ferne sehen lassen, um das Auge nicht allzu sehr zu ermüden. Auch bei diesem Unterricht ist möglichste Abwechslung der Arbeitsarten erwünscht. Bei mehreren von ihnen wird stehend gearbeitet werden können. Daß bei staubenden Arbeiten die Räume gut lüftbar sein und gelüftet werden müssen, bedarf wohl nicht erst der Hervorhebung.

Hier mag noch besonders auf die entwicklungsfördernde und erzieherische Bedeutung der körperlichen Arbeit hingewiesen werden. Der Handfertigkeitsunterricht übt ja außer dem Muskelsystem auch noch die Sinne ein, regt gleichzeitig den Tätigkeitstrieb an, erzeugt Schaffenslust, weckt die Phantasie und bereitet für den Beruf vor. Aber die körperliche Ausbildung hat auch als solche auf die geistige Entwicklung großen Einfluß. Deshalb ist besonders Prof. Schmidt,[1]) Bonn, für ihre Förderung gerade in der Hilfsschule eifrig eingetreten. Er verweist einmal auf den allgemein günstigen Einfluß der Körperkräftigung nicht nur auf die körperliche, sondern auch auf die geistige Tätigkeit, sodann aber darauf, daß auch für die geistige Ausbildung die körperliche immer den Anstoß gibt. Man denke nur an die grundlegenden Vorstellungen, die durch die Muskeltätigkeit bzw. das Muskelgefühl erweckt und angeregt werden. Darum empfahl Schmidt eine planmäßige Körperausbildung und -übung durch Spielen und Turnen. Bei jenem liegt die günstige Allgemeinwirkung hauptsächlich in der Bewegung im Freien mit ihrem fördernden Einfluß auf Atmung, Blutumlauf, den gesamten Stoffwechsel und die Nerven. Außerdem aber wird das scheue, eingeschüchterte Hilfsschulkind dadurch gesellig; es wird in ihm Spiel- und Lebensfreude erweckt. Beim Turnen wiederum wird die Sicherheit der häufig plumpen und ungeschickten Bewegungen gefestigt, durch Übung des Gehens, Laufens und Springens; ferner wird dabei der Wille geschult, denn es erfordern die turnerischen Übungen ein gewisses Maß von Anspannung und Zwang, Unterordnung und Überwindung von

[1]) Schmidt, Die körperliche Erziehung in der Hilfsschule. Halle, Marhold.

Hemmungen, wie der Furcht vor Schmerzen u. dgl. So kann die körperliche Ausbildung für diese ängstlichen Kinder ohne Selbstvertrauen auch charakterbildend werden. Es sollte nach Schmidt täglich geturnt werden, und zwar etwa 20 bis 30 Minuten lang. Aber auch dabei muß die erhöhte Ermüdbarkeit berücksichtigt werden, denn Turnen ist keine Erholung, sondern auch eine ermüdende Arbeitsstunde. Wenn Körperbewegung die Müdigkeit, das Ermüdungsgefühl, vertreibt, so nur infolge der anregenden Wirkung der Abwechslung. Aber durch jede körperliche Tätigkeit werden Ermüdungsstoffe gebildet und diese wirken auf die Hirnzellen ermüdungserzeugend ein; ganz abgesehen davon, daß ja bei jeder Körpertätigkeit auch das Gehirn selbsttätig mitwirkt. Also auch dem Turnen folgen, wie jeder Arbeitsleistung, Abspannung und Ermüdung, die durch Ruhe, Schlaf und Nahrungsaufnahme beseitigt werden müssen. Nach Schmidt soll beim Turnen mit Marschübungen begonnen werden, denen dann Arm- und Rumpfbewegungen mit Atemübungen folgen, ferner Spring- und Laufübungen; und zwar anfangs alles taktmäßig, da taktmäßige Bewegungen leichter fallen. Allmählich soll von den leichteren zu schwereren Übungen übergegangen werden. Geräte kommen nur in beschränkter Auswahl für die älteren Kinder in Betracht, etwa Reck und Leiter für Hangübungen. Nur auf das Springen über Schnur und feste Hindernisse legt Schmidt großen Wert, um Mut und Entschlußfähigkeit zu stärken.

Besonderer Übungen bedürfen jene muskelschwachen Kinder, die zu gewohnheitsmäßiger Schiefhaltung neigen und der Gefahr der Wirbelsäulenverkrümmung unterliegen. Für dieses sog. orthopädische Turnen ist eine besondere Ausbildung nötig. Aber die vorbeugenden Maßnahmen gegen die Wirbelsäulenverkrümmung müssen bei der großen Zahl schwächlicher und muskelschwacher Kinder in der Hilfsschule die dauernde Aufmerksamkeit des Hilfsschullehrers beanspruchen. Zu ihnen gehört die Vorschrift, die Kinder nicht zu lange Zeit ununterbrochen sitzen zu lassen. Bei aller sitzenden Beschäftigung aber und besonders beim Schreib- und Leseunterricht ist dauernd auf richtige Körperhaltung zu achten. In erster Linie eben wegen der für Hilfsschulkinder besonders großen Gefahr der Wirbelsäulenverkrümmung. Diese beruht einmal auf der Knochenweichheit bei der Rachitis, dann aber auf einer Muskelschwäche bei schlecht genährten und blutarmen Kindern. Solche sinken in sich zusammen und nehmen eine schiefe Haltung ein, die schließlich gewohnheitsmäßig wird und zu bleibender Schiefhaltung durch Verkrümmung der Wirbelsäule führen kann. Erfahrungsgemäß nimmt auch die Zahl der Wirbelsäulenverkrümmungen im Laufe der Schulzeit stark zu. Für die Bekämpfung geben nur die ganz frühen Anfänge günstige Aussichten. Deshalb muß jedes Kind, das durch schlechte Haltung auffällt, der ärztlichen Untersuchung zugeführt werden. Leider sind aber auch hierin viele Eltern sehr nachlässig. Darum eben ist

die Einführung des orthopädischen Turnens so wichtig und wertvoll, weil damit dem Übel seitens der Schule entgegengearbeitet wird. Die Lehrer können aber in der Vorbeugung sehr viel tun, indem sie auf passende Bänke, auf richtige Haltung sehen, die Sitzarbeit abkürzen, öfters Körperbewegungen dazwischen machen lassen und die Arbeitshaltung häufig ändern.

Nächst der Wirbelsäule sind durch schlechte Körperhaltung besonders die Augen gefährdet. Ihr Abstand vom Buch soll 30 cm betragen. Bei der schlechten Haltung hängt aber der Kopf über das Buch herab und die starke Annäherung strengt das Auge sehr an, weshalb sich auch erfahrungsgemäß die Augen während der Schulzeit bei vielen Kindern verschlechtern.

Die richtige Haltung beim Lesen und Schreiben ist die: Der Querdurchmesser der Brust, die Hüftachse und die Tischkante sollen parallel laufen. Der Fuß steht mit der ganzen Sohle auf dem Fußbrett auf, der Oberschenkel ruht zu zwei Drittel auf dem Sitz, die Arme liegen mit dem Ellenbogengelenk auf dem Tisch und der Kopf darf nur so weit vorgebeugt werden, daß die Entfernung der Augen vom Buch noch 30 cm beträgt.

Eine größere Annäherung der Augen kann aber auch durch Kurzsichtigkeit bedingt sein. Die Gebrechen der Sinnesorgane werden bei schwachsinnigen Kindern sehr leicht übersehen und täuschen oft Unaufmerksamkeit vor. Die Kinder kennen meist selbst ihre Fehler nicht und wenn sie sie kennen, teilen sie doch nichts davon mit. Es empfiehlt sich darum, an allen Kindern beim Schuleintritt eine kurze Vorprüfung zu machen, denn für den ganzen Unterrichtsbetrieb können Seh- und Hörstörungen ein großes Hemmnis bilden. Schlecht sehende Kinder fallen ja gewöhnlich schon durch starke Annäherung ans Buch auf, aber es kann eben auch schlechte Gewohnheit vorliegen. Man muß aber andrerseits die Sehstörung auszugleichen suchen, um der Gefahr der schlechten Haltung vorzubeugen.

Die Untersuchung der Augen geschieht am einfachsten mit den Cohnschen Haken, die ein an einer Seite offenes Viereck darstellen. Auf 6 m Entfernung muß angegeben werden, wo die offene Seite liegt. Wer das nicht kann, dessen Sehleistung ist nicht normal und muß dem Arzt vorgeführt werden.

Das Gehör prüft man so, daß man das Kind an die entfernteste Wand stellt, sich ein Ohr zukehren und das andere zuhalten läßt, und dann mit Flüsterstimme Zahlen vorspricht. Das normale Ohr hört diese auf 20 m Entfernung. Bei weniger als 6 m besteht Schwerhörigkeit, die für den Unterricht nicht mehr bedeutungslos ist.

Daß man kurzsichtige und schwerhörige Kinder möglichst auf die ersten Bänke verteilt, bedarf wohl nicht erst der Erwähnung.

Allgemeine Hygiene des Hilfsschulkindes.

In diesem Abschnitt sollen einige allgemeine Fürsorgemaßnahmen besprochen werden, die eine Gefährdung der Kinder nicht durch den eigentlichen Unterricht, sondern durch das Zusammenleben in der Schule verhüten sollen, ferner Gesichtspunkte, die der Fürsorge für das einzelne Kind dienen und sich aus der Eigenart der Kinder und ihren Verhältnissen ergeben. Gerade dem Hilfsschullehrer drängen sich solche Gesichtspunkte einmal aus ihrer Vernachlässigung durch eine unglückliche Häuslichkeit und ferner aus seiner guten Kenntnis der besonderen Art der Kinder auf.

So ist eine wichtige hygienische Maßnahme, in der das Elternhaus oft versagt, die Erziehung zur Reinlichkeit. Die Schule hat hier die Möglichkeit, durch hygienische Anleitung auf die ganze Bevölkerung belehrend und fördernd einzuwirken. Aber gerade darin sind die Hilfsschulkinder durch Nachlässigkeit der Eltern oder Not der Verhältnisse in erschreckender Weise vernachlässigt. Unreinlichkeit, Ungeziefer, Hautausschläge, Flechten, Geschwüre, sind unter den Kindern sehr verbreitet. Die Einsicht in die Notwendigkeit der Reinlichkeit ist leider nicht sehr allgemein. Durch fortgesetzte Mahnungen aber kann der Lehrer vielfach auch auf die Mütter erzieherisch einwirken. Mit Energie muß gegen das Kopfungeziefer eingeschritten werden, schon im Interesse der sauberen Mitschüler. Seit Einschleppung der Kleiderläuse und des durch sie verbreiteten sehr gefährlichen Fleckfiebers verlangt diese Gefahr ganz besondere Aufmerksamkeit. Helfen Mahnungen nichts, so muß die Schulschwester eingreifen; in manchen Städten können die Kinder auch in Krankenhäusern unter Mitwirkung der Polizei einer Reinigung unterzogen werden.

Die Hautpflege ist ein wesentlicher Teil der Gesundheitspflege. Die Haut dient nämlich einem großen Teil der Atmung und dazu muß sie fähig erhalten werden. Durch Reinlichkeit wird ferner Hauterkrankungen vorgebeugt, aber auch die Verbreitung ansteckender Krankheiten verhütet. Ebenso werden schlechte Ausdünstungen vermieden, die sonst die Schulluft verderben. Es gehören also Schulbäder unbedingt in die Hilfsschule, die fleißig, mindestens alle Wochen einmal, von allen zu benutzen sind. Bei hochgradig blutarmen, epileptischen und herzkranken Kindern muß allerdings Vorsicht geübt werden, sie dürfen auch nur unter Aufsicht baden. Nicht gering ist übrigens auch die günstige Wirkung des Bades auf Blutumlauf, Appetit und Stimmung zu veranschlagen. —

Ein anderer Punkt, in dem auch die Schule oft für das Elternhaus eintreten muß, ist die Ernährung. Eine ausreichende Nahrung ist ja die Voraussetzung jeder Gesundheitspflege, aber die Eltern vieler Hilfsschulkinder sind nicht in der Lage, sie den Kindern zu liefern. Insbesondere entbehren viele Kinder arbeitender Mütter des warmen Frühstücks. Hier muß also die Öffentlichkeit eintreten.

Es geschieht dies durch Verabreichung warmen Frühstücks, in einigen Städten auch des Mittagessens in der Schule. Hierbei kann nun die Fürsorge des Lehrers den bedürftigen Kindern von großem Nutzen sein. Denn da die kommunalen Mittel oft nicht ausreichen, ist man auf die Mitwirkung von Wohltätigkeitsvereinen angewiesen, deren Mitwirkung sich die Schule sichern muß. Um das Zusammenarbeiten ersprießlich zu machen, ist der Hilfsschullehrer für diese Vereinsarbeit der gegebene Mann. Er muß solche Vereinigungen, wo sie fehlen, ins Leben rufen. Hilfsvereine für Hilfsschulkinder haben sich überall gut bewährt. Sie haben in der Beköstigung, Kleidung sowie ferner in der Verschickung der Kinder in Ferienkolonien ein großes Feld segensreicher Tätigkeit. —

Eine der wichtigsten Aufgaben der Gesundheitspflege, die Verhütung der Verbreitung ansteckender Krankheiten ist für die Schule von ganz erheblicher Bedeutung und die Aufmerksamkeit des Lehrers kann hier großen Nutzen stiften. Er wird oft zuerst Gelegenheit haben, Erkrankungen zu bemerken, und kann, wenn er die frühesten Erscheinungen der Krankheiten kennt und beachtet, ihre rechtzeitige Feststellung veranlassen und so einer Ausbreitung der Krankheit vorbeugen helfen. Ihm obliegt es auch, die dazu nötigen Maßnahmen nach Anordnung des Arztes zur Durchführung zu bringen, wie er ja überhaupt eine wichtige Aufgabe darin hat, bei Erkrankungen der Kinder die Ausführung der ärztlichen Anordnungen zu unterstützen. Der Schularzt hat in den meisten Städten nicht das Recht der Behandlung und hat nur die Möglichkeit, die Eltern zu benachrichtigen. Dem Lehrer obliegt es, die für den Unterricht wichtigen Behandlungsmaßnahmen bei Säumigkeit der Eltern durch wiederholte Mahnung, Belehrung u. dgl. durchzusetzen. Wo Schulschwestern eingeführt sind, sind sie die gegebenen Mittelspersonen, die bei Gleichgültigkeit oder Behinderung erwerbstätiger Eltern die Gewähr bieten, daß das für das Kind Nötige auch geschieht. Die Einführung von Schulschwestern hat überall zu reichlicherer und gründlicherer Behandlung der Kinder geführt und hat sich gut bewährt.

Von den ansteckenden Krankheiten ist die verbreitetste die Tuberkulose. Der Tuberkelbazillus siedelt sich in den verschiedensten Körperteilen an, mit Vorliebe in Lunge, Drüsen und Knochen. Am meisten gefährdet sind schwächliche blutarme Kinder mit engem Brustkorb, zumal, wenn die Lunge schlecht durchlüftet, d. h. nicht tief und ausgiebig genug geatmet wird. Die Ansteckung der Lungen, die zu den schweren Formen der Erkrankung, der Schwindsucht, führen kann, geschieht durch Einatmen. Bei der großen Verbreitung der Tuberkulose ist der Tuberkelbazillus, der von den Kranken ausgeatmet und mit dem Auswurf entleert wird, in allen bewohnten Räumen zu finden. Er wird da mit dem Staub aufgewirbelt und eingeatmet. Daher die Staubbekämpfung eine wichtige Aufgabe der Gesundheitspflege ist. Ihr dient das Ölen der Fußböden, das den

Staub binden soll, und das Verbot des Auskehrens und Abstaubens, die durch feuchtes Abwischen zu ersetzen sind.

In der Schule kann man gegen die Verbreitung der Tuberkulose viel Nützliches tun durch Staubbekämpfung, durch Sorge für gute Luft und Sonne, die die Tuberkelbazillen abtötet; ferner durch entsprechende Erziehung der Kinder. Insbesondere hustende müssen angehalten werden, nicht auf den Boden zu spucken, sondern in einen mit Flüssigkeit gefüllten Spucknapf, dessen Inhalt vernichtet werden kann. Auch ins Taschentuch sollen die Kinder ihren Auswurf nicht entleeren, weil sie das Taschentuch zu allen möglichen Zwecken benützen, damit umherwischen und so unter Umständen Tuberbelbazillen reichlich ausstreuen.

Den Verdacht der Tuberkuloseerkrankung muß ein Kind erwecken, wenn es blaß und elend aussieht, andauernd hüstelt, abmagert und durch enge Brust und eingesunkene Schlüsselbeingruben auffällt. Ein solches Kind muß unbedingt dem Arzt zur Untersuchung vorgeführt werden. Daß skrofulöse Kinder eine besondere Neigung haben, an Tuberkulose zu erkranken, ist schon erwähnt. Solche kommen daher immer in erster Linie für Ferienkolonien, Bäder, Sommerfrischen und Erholungsheime in Betracht.

Von sonstigen ansteckenden Krankheiten seien noch die ersten Erscheinungen der wichtigsten epidemischen Erkrankungen erwähnt. *Masern* beginnen mit Mattigkeit, Fieber, Kopfschmerzen und Zungenbelag, dabei Husten, Schnupfen und Bindehautkatarrh. Es tritt dann, zuerst im Gesicht, der bekannte fleckige Ausschlag ein. Bei *Scharlach* beginnt der Ausschlag am Körper, seine ersten Erscheinungen betreffen den Hals, als Halsschmerzen, dabei findet man eine eigentümlich gerötete Zunge (Himbeerzunge), oft tritt Erbrechen auf. Bei Halsschmerzen muß immer eine Untersuchung veranlaßt werden, weil auch die so tückische *Diphtheritis* oft vernachlässigt wird. Wenn das Kind nicht hoch fiebert und keinen schwer kranken Eindruck macht, wird oft gar nicht nachgesehen, und wenn die gefährlichen Erscheinungen nachkommen, ist es meist zu spät, die beste Zeit für erfolgreiche Behandlung ist versäumt. Bei *Keuchhustenepidemien* muß man gegen jeden Husten mißtrauisch sein und Untersuchung veranlassen.

Die Durchführung der im vorstehenden gekennzeichneten Fürsorgemaßnahmen wird in den meisten Fällen nicht ohne Mitwirkung des Elternhauses möglich sein. Hierzu wird es aber sehr häufig erst der Aufklärung der Eltern bedürfen. Zu diesem Zwecke haben sich Elternabende recht gut bewährt, die eine bessere Fühlungnahme der Lehrer mit der Elternschaft ermöglichen. Vorträge des Schularztes sind an diesen Abenden den erwähnten Zielen recht förderlich. Auch zum Wohle der einzelnen Kinder ist Fühlung mit den Eltern zu nehmen. Sie müssen oft über die abnorme Beschaffenheit eines Kindes aufgeklärt werden, da sie so etwas häufig verkennen und das

Kind unrichtig behandeln. Auch wenn ein Kind elend und blaß aussieht, wenn es immer müde und teilnahmslos ist, so muß man den Ursachen nachgehen und diese liegen oft im Elternhaus, d. h. in ungenügendem Schlaf, unzureichender Ernährung, unvernünftiger gesundheitswidriger Beschäftigung, mangelhafter Erholung u. dgl. Eine dauernde Übermüdung durch angestrengte Arbeit und ungenügende Ernährung macht natürlich alle pädagogischen Anstrengungen wirkungslos. Man wird also nachforschen, um je nachdem im einen Falle die öffentliche Wohltätigkeit anzurufen, im andern bei Mißbrauch des Kindes zur Erwerbsarbeit auf Grund des Kinderschutzgesetzes vorzugehen.

Aber ebenso muß man natürlich gegen unvernünftige „Vergnügungen" einschreiten, wenn Eltern die Kinder bis in die Nacht zu ihren Unterhaltungen, in Gesellschaften, Theater und Wirtshaus mitschleppen. Ganz besonders wichtig ist die Bekämpfung des Alkoholgenusses bei Kindern. Oft noch werden den Kindern alkoholische Getränke zur Stärkung gegeben. Von welchem verderblichen Einfluß sie in Wirklichkeit auf den kindlichen Organismus sind, zumal bei Schwachsinnigen, ist an anderer Stelle schon auseinandergesetzt.

Mit der Schulentlassung braucht die Fürsorge für die Hilfsschulkinder nicht aufzuhören. Wie man ihnen ja überhaupt über die Schule hinaus eine Stütze bieten muß, so kann das auch noch in gesundheitlicher Beziehung geschehen. So ist ein letzter und wichtiger Dienst, den die Schule selbst den Schülern noch leisten kann, eine zweckmäßige Beratung zur Berufswahl. Hierbei sind hygienische Gesichtspunkte von ausschlaggebender Bedeutung für den ganzen Erfolg der Erziehungsarbeit. Eine falsche Berufswahl kann alle pädagogischen Bemühungen wieder zunichte machen. Die Hilfsschüler eignen sich naturgemäß nicht für Berufe, die Selbständigkeit und Gewandtheit erfordern oder mit Gefahren verbunden sind, oder die zum Alkoholmißbrauch verführen, wie Laufbursche, Kellner usw. Zu empfehlen sind die leichteren Handwerke, gärtnerische und landwirtschaftliche Beschäftigungen. Für Meister, die schwachsinnige Lehrlinge ausbilden, sind bekanntlich Prämien von der Regierung ausgesetzt. Das hat sich gut bewährt. Man muß solche Meister aber über die Eigenart der Kinder aufklären und ihnen die Fürsorge über sie übertragen. Die Kinder müssen aber auch fernerhin noch unter Aufsicht gehalten werden. Das geschieht am besten wieder durch Vereine, die ihnen bei Stellungswechsel oder sonstigem Verlust der Arbeit zur Seite stehen, da sie selbst zu unbeholfen und unselbständig sind, sich weiterzuhelfen.

Körperliche Beschaffenheiten müssen bei der Berufswahl berücksichtigt werden. Muskelschwache, zur Verbiegung der Wirbelsäule neigende Kinder dürfen nicht in sitzende Berufe eintreten, als Schneider, Schuhmacher u. dgl., Mädchen nicht als Näherinnen, Stickerinnen u. a. Lungenleidende dürfen nicht Beschäftigungen wählen,

die mit Staubentwicklung verbunden sind, also nicht Müllerei, gewisse Metall- oder Stein- oder Holzbearbeitungen. Für sie ist frische Luft vonnöten.

Augenschwache dürfen nicht Graveur, Goldarbeiter, Uhrmacher, Schreiber od. dgl. werden. —

Wenn man den Begriff der hygienischen Fürsorge etwas weit faßt und bestrebt ist, diesen dauernd hilfsbedürftigen Menschen jede körperliche und geistige Gesundheitsschädigung nach Möglichkeit fernzuhalten, so kann man noch weit über die Schule hinaus vorsorgen, daß sie unter ihrer eigenen Art, ihrer Unzulänglichkeit nicht überflüssig leiden. Schwachsinnige, besonders wenn sie nicht genügend bewahrt sind, sind in der Großstadt vielfach gefährdet. Schon in der Schule kommen sie in Gefahr, zu verwahrlosen, weshalb Fürsorgeerziehung und Anstaltsunterbringung oft bei ihnen in Frage steht. In solchen Fällen pflegen immer regelmäßiger die Lehrer vor dem Jugendgericht gehört zu werden. Sie haben dann die Aufgabe, das Kind entsprechend zu begutachten, damit es in die seiner Eigenart am besten angepaßte Unterbringung und Behandlung kommt. Aber auch später werden Schwachsinnige oft straffällig. Ihre geistige Gesundheit wird aber im Gefängnis erschüttert, sie werden geisteskrank. Man muß also Sorge treffen, daß in solchen Fällen die Eigenart der Kinder rechtzeitig erkannt wird und sie nicht ungerechtfertigten Bestrafungen unterliegen. Das können richtig geführte Personalbögen ermöglichen, die bei Straftaten gewöhnlich von den Gerichten eingefordert werden. Sie dürfen eben nicht nur Zensuren, sondern müssen eine Schilderung des Kindes enthalten, so daß sie ein Urteil über die geistige Beschaffenheit ermöglichen oder doch wenigstens sachverständige Begutachtung veranlassen.

Etwas Ähnliches gilt für den Militärdienst. Schwachsinnige leiden unter den dortigen Verhältnissen schwer. Sie können sich in die Disziplin nicht einfügen, werden geärgert, geneckt und mißhandelt. Sie werden bestraft und nehmen anderweitig Schaden. Nicht selten erkrankten Schwachsinnige, die bis dahin gut durchs Leben kamen, beim Militär an Geistesstörungen. Falls eine allgemeine Dienstpflicht in irgendeiner Form bei uns wieder eingeführt werden sollte, werden wahrscheinlich auch wieder wie bisher von den abgehenden Hilfsschülern Meldebogen an die Behörden einzuschicken sein. Auch sie müssen, wenn sie die Einstellung ungeeigneter Menschen verhindern sollen, eine Charakteristik des Schwachsinnigen enthalten und nicht nur Zensuren. —

Eine so umfassende Fürsorge, wie vorstehend geschildert, erfordert freilich viel Arbeit und Mühe, aber nur eine Fürsorge, die die geistige und körperliche Gesundheit sichert, gibt den Kindern die Möglichkeit, sich im Leben zu halten und die viele auf sie verwendete pädagogische Arbeit nützlich zu verwerten.

Emil Wolff & Söhne, Halle (S.), Töpferplan.

